

**Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Studie zu
Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Akteurspezifische Diskurse zum
„Ausländer-Sein an Schulen“.**

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades

eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation
von

Silvia Fiebig

aus

Omdarman

Promotionsfach: Soziologie

Erstgutachter: Prof. Dr. Albert Scherr

Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
Theoretischer Teil.....	16
Jugendliche mit Migrationshintergrund – Konzepte und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung	16
Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten.....	17
Innerschulische Faktoren.....	22
Migration und schulischer Wandel.....	28
Konzept der interkulturellen Schule.....	29
Antidiskriminierung im Bildungssystem.....	36
Demokratiepädagogische Studien und Menschenrechtsbildung	43
Ausweitung der Bestandsaufnahme	48
Migrationsbezogene Jugendforschung.....	49
Zugehörigkeitsarbeiten in Migrationskontexten	51
Jugendorientierte Rassismusforschung	56
Perspektiven von Bildungserfolgreichen.....	59
Schülerzentrierte Forschung	63
Beobachtungen zur Ausgangslage.....	68
Breites Grundlagenwissen	69
Erklärungsansätze für herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen ..	70
Bildungsbeteiligung und Leistung sowie die Migrationseffekte auf den Schulerfolg	70
Schulspezifische Diskriminierung.....	73
Schulische Ansprüche und Bedürfnisse	77
Interkulturalität als pädagogische Leitlinie	78
Antidiskriminierung als alternatives Schul- und Bildungskonzept	80
Bildungsprozesse und Bildungserfolg unter Migrationsbedingungen...	83

Subjektvierungsprozesse und Diskriminierung in den Migrationsbiographien	85
Das Migrationsspezifische in den pluriformen Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen	85
Komplexe Dimensionen von Zugehörigkeitsarbeiten	87
Erfahrungs- und Wissensbestände zu Rassismus	88
Jugendforschung – und die relevanten Erkenntnisse zur Schulwelt	89
Verschränkung von Schule und den Lebensbereichen Jugendlicher .	90
Erleben des Schulalltags in der auferlegten Position als „Migrationsandere“	91
Schulforschung – und migrationsspezifische Bezüge?	95
Schülerzentrierte pädagogische Forschung	95
Abschließende Bewertung der Schulforschung	97
Die akteurspezifische Perspektive auf Schule?.....	98
Bestimmte Kernthemen im Fokus	99
Leistungsbezogene Aspekte im Mittelpunkt	100
Stark institutionelle Perspektive.....	106
Das pädagogische Personal und die Ausgestaltung von Schulpädagogik.....	108
Forschungsdesiderat.....	111
Abschließende Bewertung.....	116
Empirischer Teil.....	119
Darstellung der empirischen Ergebnisse:.....	119
Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Schule.	
Akteurspezifische Diskurse über das „Ausländer-Sein“	119
Anlage der empirischen Untersuchung	119
Methodik.....	120
Datenauswertung.....	122
Interviewform	124
Verfahren der Fallauswahl	125

Das Untersuchungssample – „Wer spricht hier?“	132
Die Rolle der Forschenden im Feld	137
Einführung	138
Maßgebliche Entwicklungen im Forschungsfeld	138
Die Unbedeutsamkeit „migrantischer Zugehörigkeit“ für die eigene, schulische Lebenswelt	140
Neuorientierung: Erforschung des Erlebens schulischer Diskriminierung	143
Exkurs: Diskriminierung als jugendspezifisches Erfahrungs- und Wissensspektrum	146
Konstruktionen schulischer Risikolagen für positionierte „Ausländer“	161
Konjunktiver Erfahrungsraum von Migrationsanderen	162
Aneignung von atheoretischem Schülerwissen: Was es für eine Bewandtnis mit dem „Ausländer-Sein und schulischer Diskriminierung“ auf sich hat	168
Jugendtypische Wahrnehmungsmuster und dazugehörige Verarbeitungs- und Orientierungsweisen.....	173
Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews	196
Gruppe 2,3,5,6:	
In kritischen Unterrichtsmomenten als Angehörige von „Defizitären“ und „komplett Andersartigen“ fremdbestimmt zu werden	196
Träger spezieller Defizite zu sein – und demnach außerstande zu sein, gewissen schulrelevanten Anforderungen nachzukommen	198
Die Verhaltensauffälligen, denen es an Disziplin und an unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen (Gruppe 2)	199
Die leistungsmäßig Minderbegabten/Eingeschränkten – die somit an Schulen die Überforderten sind (Gruppe 3, 5, 6)	212

In eine Musterung hineinzugeraten und dabei eine Kombination an Leistungsunfähigkeiten attestiert zu bekommen: „Diejenigen, die in der deutschen Sprache nicht vollwertig entwickelt sind und die darüber hinaus eine mindere Intelligenz besitzen“	
(Gruppe 3)	212
Die Schwächelnden, denen es trotz Anstrengungen nicht gelingt, kontinuierlich Schulleistung zu vollbringen	
(Gruppe 5)	222
Während der Schullaufbahn in wichtigen Etappen mit einem „falschen Glauben“ konfrontiert zu werden und hierdurch im Bildungsverlauf auf Hürden zu stoßen	
(Gruppe 6)	232
Den in bestimmter Hinsicht „komplett Andersartigen“ zugeordnet zu werden	253
Ein typischer „Ausländergruppenmensch“, der in seiner Mentalität und demnach in seiner Essenz ähnlich gestrickt ist, wie „Seinesgleichen“	
(Gruppe 2 und 6)	254
Dem Ursprung nach scheinbar von ganz woanders herzukommen und als Nicht-Eigene eingruppiert zu werden	
(Gruppe 3).....	262
Gruppe 1 und 4:	
An Schulen einer „Sondergruppe von Ausländern“ anzugehören.....	283
Von einer wirkungsmächtigen Hierarchie: „Ausländer sind an Schulen nicht gleich Ausländer“	283
Die viel spezifischeren Differenzierungs- und Zuordnungspraktiken der Lehrer/innen	285
Die sehr speziellen Risiken für all jene „Sonderausländer“	
(Gruppe 1 und 4).....	293
Die verbalen Attacken gegenüber „den Türken und Arabern“ – eine besondere Form rassistischer Artikulation	
(Gruppe 1)	294
Die „spezielle Ausländergruppe“ – diejenigen mit muslimischem Hintergrund – die als Religionsgruppenmenschen reduziert werden	

(Gruppe 4)	310
Die „Ayatollahs“ – die fremdzugeschriebenen Islamexperten:	314
Dem Anspruch gerecht werden, in puncto Verhaltensweisen „authentisch“ zu sein und sich demnach zu 100 Prozent „islamkonform“ aufführen zu müssen	320
Schlussbetrachtung	331
Zusammenfassung der zentralen Befunde	332
Diskussion über die Befunde	349
Herausforderungen bei der Analyse schulischer Diskriminierung	360
Ausblick auf die Schulpraxis	371
Literaturverzeichnis	376

Einleitung

Das vorliegende Dissertationsprojekt knüpft an die Grundthematik „Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“ an. Dabei wird auf die Studien der migrationsbezogenen Bildungsforschung, der Migrationssoziologie und der Erziehungswissenschaft Bezug genommen, welche die zahlreichen Herausforderungen für die Schul- und Bildungspraxis erörtern.¹

In diesem Kontext wird auf einen vorgefundenen unbefriedigenden Forschungsstand hingewiesen. Demnach lässt sich entnehmen, dass die einschlägige Forschung auf die Untersuchung von Formen der Ungleichheitsreproduktion und Diskriminierung fokussiert ist; dass dabei institutionelle Strukturen sowie die Akteursperspektive der Bildungspolitik und des schulischen Personals akzentuiert werden und dass hingegen die Erfahrungen und Praktiken migrantischer Schüler/innen in der Schule vernachlässigt werden.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts soll ein wichtiger Beitrag dahingehend geleistet werden: Aufmerksam soll darauf gemacht werden, dass die Schulsituation und Bildungssituation von Minderjährigen mit Migrationshintergrund zwar auf umfangreiche Weise erforscht worden ist, es dennoch einen überaus relevanten vernachlässigten Forschungsgegenstand gibt. Darunter fallen primär Belange, die die eigene Perspektive von Jugendlichen mit Migrationsbezügen zu Schule tangieren. Auf der Grundlage dieser zentralen Erkenntnis – dass die Subjektperspektiven auf Schule dieser heterogenen Jugendgruppe (im Vergleich zu anderen Kernthemen) deutlich

¹ Große Themenfeldern werden dezidiert bearbeitet, wie etwa auf Phänomene migrationsbedingter gesellschaftlicher Diversität und auf Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit angemessen und professionell zu reagieren ist; wie eine selbstreflexive kulturalisierungskritische einschließlich diskriminierungskritische pädagogische Praxis auszusehen hat und was Schulen in einer pluriformen Gesellschaft zu leisten haben – also welche entscheidenden Weichenstellungen für das Zusammenleben und das gesellschaftliche Handeln vorzunehmen sind.

seltener empirisch ergründet werden – beabsichtigt das der Dissertation zu Grunde liegende Forschungsprojekt, diesem angenommenen Forschungsdefizit nachzugehen.

Daher wird in dieser Untersuchung der Fokus auf die Adressaten der Schule gerichtet – also auf junge Menschen, die sich ebendort in den entsprechenden Sozialisations- und Bildungsräumen aufhalten und die einen Großteil ihres Tages in den schulischen Sozialgefügen und in den dazugehörigen Begegnungs- und Lernräumen verbringen. Dementsprechend werden Jugendliche zu schulischen Belangen befragt, die aufgrund familiär bedingter lebensweltlicher Bezüge einen Migrationshintergrund haben – die also aus einer Zuwandererfamilie stammen und deren beide Eltern oder ein Elternteil nach Deutschland migriert sind.

Um die Subjektperspektiven detailliert herausarbeiten zu können, wurden Heranwachsende in Gruppendiskussionen dazu veranlasst, ihre Sicht auf Schule als Erfahrungszusammenhang darzulegen.

Im Kern geht es darum, konjunktive schulische Erfahrungsräume zu erkunden, die sich *speziell* Personen teilen – die neben ihren verschiedenen sozialen Positionen – wie etwa als Adoleszente, als Gesellschaftsmitglieder und als Schulakteure – eine unvorteilhafte soziale Stellung als Migrationsandere zugewiesen bekommen; die in der Einwanderungsgesellschaft potenziell mit folgenschweren diskriminierenden und ausgrenzenden Fremdschreibungen als „ethnisch-natio-kulturell-Anders-Geltende“ in Berührung kommen und die auf den verschiedenen Interaktions- und Kommunikationsebenen auf Unterscheidungspraktiken („Ausländischem-Wir und Inländischem-Wir“) stoßen und dabei als „Nichteigene“ markiert werden.

Ein solches Positioniertwerden und eine dementsprechende Zuweisung von nachteiligem Status, dem Migrantenjugendliche tendenziell ausgesetzt sind, wird in dieser Studie bewusst aufgegriffen. Die Forschungsmotivation besteht darin, derart gesellschaftlich platzierten Jugendlichen Austauschräume zu

ermöglichen, in denen sie sich als Expert/innen in eigener Sache einbringen und sich zu schulischen Angelegenheiten positionieren können. Dabei soll ihnen die Gelegenheit gegeben werden, ihren Schulalltag eingehend zu begutachten, gemeinsam mit Peers ihre aufgespürte Schulrealität zu verarbeiten und interaktiv Diskurse zu den aus ihrer Sicht schulrelevanten Themen zu konstruieren. Die qualitative Rekonstruktionsarbeit hat dann zum Gegenstand, ihre Erfahrungs- und Wissensbestände zu Schule einschließlich ihre Sichtweisen, ihre Bearbeitungsweisen sowie die daraus hervorgehenden Orientierungsmuster nachzubilden.

Aufbau der Arbeit

Im Fortgang werden die im Rahmen der Studie erfolgten Arbeitsschritte skizziert.

Im *theoretischen Teil* wird als erstes eine Bestandsaufnahme zum Fachstand durchgeführt. Daraus wird ersichtlich, dass im Vorfeld eine umfängliche Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Fachliteratur zu „Jugendlichen in Migrationskontexten“ stattgefunden hat; und dass es erst infolge einer derart intensiven Überprüfung der Konzepte und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Auswahl des vorliegenden Untersuchungsgegenstands kam.

Im Zuge der Bearbeitung werden die verschiedenen vorgefundenen Fachbereiche in den Grundzügen umrissen: Als erstes wird die migrationsspezifische Bildungssoziologie und die Erziehungswissenschaft vorgestellt – also die dazugehörigen Forschungsfelder, in denen die schulische und die bildungsspezifische Situation von jungen Migrant/innen erörtert wird und in denen die Rahmenbedingungen des Schulbildungssystems und die daraus resultierenden Problematiken besprochen werden. Darauffolgend wird

dann die migrationsbezogene Jugendforschung durchsichtet – eben all die sozialwissenschaftlichen Studien, die sich mit den migrationsbedingten Grundvoraussetzungen und Lebensumständen als auch mit den grundverschiedenen Sozialisationsprozessen junger Menschen beschäftigen. Des Weiteren werden Fachbereiche umrissen, die sich mit der Grundthematik „Bildungsprozesse und Bildungserfolg im Migrationskontext“ auseinandersetzen und die hierzu ausgiebig Bildungsbiographien und entsprechende Handlungsorientierungen sowie Bewältigungsstrategien untersuchen. Im Anschluss daran wird die sehr ausdifferenzierte größtenteils pädagogische Schulforschung ergründet – also die schülerzentrierte Forschung, die eine Tradition aufweist, die Sichtweisen von Kindern und Jugendliche auf Schule zu durchleuchten.

Im Kontext dieser Begutachtung wird aufgezeigt, welchen zentralen Fragestellungen im Hinblick auf diese heterogene Jugendgruppe nachgegangen wird; worauf das Hauptaugenmerk gerichtet und welchen thematischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird; aber auch welche Forschungsintentionen vorliegen, sprich über welche Sachverhalte in Bezug auf migrantische Adoleszente aufgeklärt werden soll. Alles in allem werden die entwickelten Konzepte und die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung zu diesen Punkten zusammengetragen.

Zum Abschluss dieses Kapitels wird vergegenwärtigt, wie der Forschungsstand in der Gesamtheit ausgeformt ist – das heißt, welche Ausgangslage in der Theorie und in der Empirie vorliegt. Unter Einbezug der zuvor identifizierten Themengebiete wird der entscheidenden Frage nachgegangen: „Was wissen wir eigentlich über den Themenkomplex (Jugendliche mit Migrationshintergrund, Schule und Bildung) und welche Sachbereiche geraten in den Hintergrund?“ In diesem Zusammenhang wird sodann eine im Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt entscheidende Erkenntnis generiert: Sowohl in den betreffenden migrationsspezifischen Fachdisziplinen als auch in der überwiegend pädagogischen Schulforschung

sind gefestigte „Forschungslinien“ erkennbar – das heißt, einschlägige Themenschwerpunkte mit jeweils spezifischen Anliegen und Motivationen. Und dies führt dazu, dass üblicherweise die Subjektperspektiven von jungen Menschen mit Migrationshintergrund auf Schule nicht zum Hauptuntersuchungsgegenstand erhoben werden. Zudem ist in der migrationsbezogenen Bildungsforschung zu beobachten, dass weitgehend der Aspekt „Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten und Diskriminierung“ bearbeitet wird und ein dementsprechend profundes Wissen hierzu erzeugt wird.

Während der abschließenden Auswertung der Forschungsliteratur wird auf ein entdecktes Forschungsdesiderat hingewiesen, was diese heterogene Kinder- und Jugendgruppe anbelangt: Bei diesen eher unberücksichtigten Gegenständen handelt es sich letzten Endes um wichtige Belange, die die eigenen Perspektiven von migrantischen Jugendlichen zu Schule berühren. Im Grunde genommen fällt darunter ein breites Spektrum an Sachverhalten – wie etwa Schulerfahrungen und das Schulerleben, das subjektive Verständnis der eigenen Schul- und Bildungssituation aber auch implizite, atheoretische, Wissensbestände über Schulinstitutionen. Insgesamt wird nicht ausreichend exploriert, wie jungen Menschen mit unterschiedlichen Migrationsbezügen schulische Einrichtungen erleben, deuten und wie sie darüber kommunizieren.

Nach dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung, nach der Offenlegung ebenjenes Forschungsdefizits und der Darlegung der Forschungsmotivation diesbezüglich wird dann der *empirische Teil* der Studie präsentiert. Demgemäß wird das Forschungsprojekt mitsamt den nachgezeichneten Gruppendiskussionen und den empirischen Untersuchungsergebnissen vorgestellt.

Einleitend wird die *Anlage der empirischen Untersuchung* eingebracht. Im Hinblick auf das Forschungsdesign erfolgen Erläuterungen zur Methodik und Datenauswertung. Nachfolgend werden Angaben zum Verfahren der Fallauswahl gemacht. Zu diesem Punkt wird dargelegt, welche

Vorgehensweisen bei der Auswahl der Studienteilnehmenden verfolgt wurde und anhand welcher Kriterien all jene letztendlich herausgesucht worden sind. Überdies wird die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen beschrieben.

Darauffolgend werden dann unter dem Punkt „*Einführung*“ die maßgeblichen Entwicklungen veranschaulicht, die vor Ort im Forschungsfeld bei der Durchführung der Gruppeninterviews eintraten und die hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands zu einer thematischen Umorientierung geführt haben: Die Ausgangsfragen der Studie („Relevanz migrationsspezifischer Zugehörigkeit“) wurden seitens der Befragten für nicht relevant, beziehungsweise für zweitrangig bemessen, was die Orientierung in der Schulwelt und was das Unterrichtserleben anbetrifft. In den Gruppenbesprechungen haben sie stattdessen problemzentrierte „Ausländer-Sein an Schulen“ - Diskurse entwickelt. In dieser kritischen Begutachtung haben sie hauptsächlich die ungünstige Position als „Ausländer“ oder gar als „Mitglied einer Sondergruppe unter den Ausländern“ thematisiert und dazugehörige Erfahrungen mit schulischer Diskriminierung und Ausgrenzung problematisiert. Das Vorfinden dieses geteilten Erfahrungsraums hatte zur Folge, dass Erfahrungs- und Wissensbestände zu schulischer Diskriminierung und Ausgrenzung gegenüber positionierten „Ausländern“ soziologisch zu analysieren waren. Das für die Rekonstruktionsarbeit notwendige Spezialwissen aus jenen Untersuchungen des deutschen Forschungsraums wurde hinzugezogen – die Diskriminierung als Erfahrungs- und Wissensbestand von jungen Migrant/innen intensiv durchleuchtet haben. Die wichtigsten Erkenntnisse diesbezüglich sind aus dem *Exkurs* zu „Diskriminierung als jugendspezifisches Erfahrungs- und Wissensspektrum“ zu entnehmen. Zu diesem Punkt fand dann im Vorfeld eine soziologische Kommentierung statt. Aus der fachwissenschaftlichen Außenperspektive heraus wurden demnach die Gruppendiskussionen besprochen.

Im Kern wird dabei dargelegt, dass sich in den Erörterungen zu Schule ein konjunktiver Erfahrungsraum von Migrationsanderen widerspiegelt; dass die hier berichtenden Jugendlichen in den schulischen Sozialräumen und vor allem in der Schüler-Lehrer-Interaktion folgeschweren ethnisierenden und

kulturalisierenden Fremdzuschreibungen begegnen und dass diskriminierende und ausgrenzende Unterscheidungspraktiken („entlang Ausländischem-Ihr und Inländischem-Ihr“) zu ihrem gängigen, negativen Erfahrungsrepertoire gehören. Zudem wird herausgearbeitet, dass sich die Minderjährigen – auf der Grundlage bestimmter alltagsrassistischer Phänomene, wie der Auferlegung askriptiver, unvorteilhafter Gruppenmerkmale – ein entsprechendes implizites atheoretisches Schülerwissen angeeignet haben und dass sie sich somit ihr Bild darüber gemacht haben, was es für ein Bewandnis mit dem „Ausländer-Sein“ und schulischer Diskriminierung hat. Ihre Ausführungen zu solchen Sachverhalten werden auf eine generell-abstrakte Weise analysiert. Es wird identifiziert, welche Anschauungsweisen die Erzählenden dabei in Bezug auf die Schulwelt erkennen lassen und welche Orientierungsmuster und Bearbeitungsmuster sie dabei aufzeigen. In einer solchen Vorbesprechung wird im Wesentlichen der Nachweis erbracht, dass die Befragten jugendtypische Wahrnehmungsmuster und Verarbeitungsweisen an den Tag legen; dass sie bezogen auf das wahrgenommene „Ausländer-Sein“ als Minderjährige die dahinterstehenden komplexen Dimensionen von Diskriminierung als soziales Phänomen nicht erfassen und dass sie letztendlich nicht den verschiedenartigen, ineinandergreifenden Vorgängen, Praktiken und Diskursen gewahr sind – welche in den jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereichen und schulischen-institutionellen Gefügen eingelassen sind und welche letztendlich Ungleichbehandlungen und sozialer Ausgrenzung bedingen.

Nach dieser ausführlichen soziologischen Analyse ihrer „Ausländer-Sein an Schulen“-Diskurse kommen dann die Teilnehmenden als Experten in eigener Sache und als Handlungs- und Deutungsbefähigte selbst zu Wort. In dem entsprechenden Kapitel *„Nachzeichnung der sechs Gruppendiskussionen“* tritt dann ein Teilausschnitt aus der subjektiven Schulwelt von Heranwachsenden hervor – die nicht nur in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sondern ebenso in den schulischen Bildungseinrichtungen eine für sie ungünstige Stellung als „ethnisch-natio-kulturell abweichende Migrationsandere“ innehaben. Dementsprechend ist das Datenmaterial durchdrungen von persönlich eingebrachten Erlebnissen, durch die

Betrachtungsweisen des Lehrpersonals als die „Anderen-Schüler“, eben als „die Ausländertypen“ oder gar als „Teil einer Sondergruppe von Ausländern“ fremdbestimmt zu werden und dementsprechend fremdtypisiert zu werden.

In diesen Besprechungen nehmen sich die Jugendlichen hauptsächlich ebenjener wahrgenommenen Problematik des „Ausländer-Seins“ und der Konfrontation mit speziellen Formen schulischer Ungleichbehandlung und Ausgrenzung an. In der Hauptsache konstruieren sie hierzu schulische Risiken für die dort „geltenden Ausländer“ oder für all jene Schüler/innen – die nach dem Wahrnehmungsempfinden (bestimmter Teilnehmer/innen) einer besonders markierten, gesonderten „Untergruppe der Ausländer“ angehören.

Im Kern finden sie dabei heraus, dass es einen spezifischen Bestand an Lehrervorurteilen und dazugehörigen diskriminierenden und ausgrenzenden Unterscheidungspraktiken gibt; man infolge von negativen Fremdtypisierungen es mit fragwürdigen Lehrererwartungen zu tun bekommt und einem teils sonderbare Aufgaben/Funktionen aufgebürdet werden – die man als hingestellter „Ausländertyp“ oder „Sonderausländer“ zu übernehmen hat.

Im Zuge dieser ganz bewusst unkommentierten Nachbildung ihrer Gruppengespräche soll letztendlich ihr konjunktiver schulischer Erfahrungsraum, ihre Gedankenwelt und ihre damit einhergehenden Wissensbestände sichtbar gemacht werden und zugleich soll all das nachvollziehbar gemacht werden. Zudem wird aus der Nachzeichnung deutlich: Für sie sind solche Schulphänomene von unterschwelligem Alltagsrassismus nichts Unbekanntes. Und daher ist es ihnen wichtig, sich gegenseitig als Handlungsbefähigte Erscheinungsformen schulischer Diskriminierung und sozialer Exklusion zu erklären und sich untereinander über ihre Zusammenhangsvermutungen und über ihre eigenständigen, atheoretischen Thesen auszutauschen.

Bei der *Schlussbetrachtung* werden zunächst die zentralen empirischen Befunde der Studie zusammengetragen. Nachkommend werden diese Untersuchungsergebnisse diskutiert. Im Kern wird den Frage nachgegangen, ob die aus dem Datenmaterial der sechs Gruppendiskussionen gewonnen

Erkenntnisse eine Allgemeingültigkeit besitzen und welche Aussagekraft die Forschungsarbeit aufweist. Im nächsten Schritt wird dann die Forschungspraxis in den Blick genommen. Die Herausforderungen werden dargelegt, die sich im Zuge der rekonstruktiven Analyse von schulischer Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung ergeben haben.

Nach solchen forschungsrelevanten theoretischen Überlegungen werden dann wichtige Schlussfolgerungen in Bezug auf das Bildungssystem und auf die pädagogische Schulpraxis gezogen. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Studie junge Menschen ihre Schulwelt in hohem Maße mit diskriminierenden und ausgrenzenden Fremdzuschreibungen in Verbindung bringen, wird demgemäß eine entscheidende Forderung eingebracht: Bei der Umsetzung von kinder- und jugendgerechten Schulen ist primär darauf zu achten, dass das menschenrechtlich fundierte Konzept der Antidiskriminierung die wesentliche Bildungsprogrammatik bildet.

Theoretischer Teil

Jugendliche mit Migrationshintergrund – Konzepte und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung

Beim vorliegenden Kapitel handelt es sich um eine Bestandsaufnahme zu den Konzepten und Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Forschung, was Jugendliche mit Migrationshintergrund anbetrifft. Ein breites Spektrum unterschiedlicher Diskurse und Forschungsfelder wird im Zuge dessen behandelt. Herausgearbeitet wird in einer Art Diskursanalyse, welche Gegenstandsbereiche, Zugänge, Intentionen und Fragestellungen in Hinsicht auf das Dreigespann Jugendliche, Migrationshintergrund und Schule vorliegen.

In den nachfolgenden Kapiteln wird der Expertendiskurs zunächst in groben Zügen präsentiert. Die Ergebnisse dieser ersten Auswertungsphase werden dargelegt – das heißt, die deutschsprachige Fachliteratur, die sich mit Migrant*innenjugendlichen befasst, wird zunächst *überblicksartig* in den einzelnen Disziplinen mitsamt den jeweiligen Untersuchungsschwerpunkten zusammengefasst. Verhandelt wird also zunächst, welche zentralen Fragestellungen verfolgt, worauf der Fokus gerichtet wird, welche Problematisierungen vorgenommen und welche Forschungsintentionen geltend gemacht werden.²

Eingangs wird die migrationsbezogene Bildungssoziologie und die Erziehungswissenschaft³ als Ganzes präsentiert. Es handelt sich um jene Fachbereiche, die einzig und allein die schulische und die bildungsspezifische Situation von jungen Migrant*innen und Migranten behandeln; und die bezogen auf das Schulbildungssystem die vorherrschenden Rahmenbedingungen,

2 Anzumerken ist, dass die im Fortgang identifizierten Forschungsausrichtungen *nicht* als vollständig voneinander getrennte Diskussionsstränge zu verstehen sind. Teilweise handelt es sich um fließende Übergänge, da mehrere Sachverhalte parallel erörtert werden.

3 Es handelt sich um sehr ausdifferenzierte Forschungsgebiete. Aufgrund arbeitstechnischer Beschränkungen werden nur Felder berücksichtigt, die sich mit Heranwachsenden im Schulbildungssystem, das heißt in der Primar- und Sekundarstufe auseinandersetzen. Andere Arbeitsfelder bleiben unberücksichtigt; all jene, die den vorschulischen Bereich, den Übergang von Schule zu Beruf, das berufliche Bildungs- und das Hochschulsystem abhandeln.

Spannungsfelder und die notwendigen Handlungsfelder debattieren. Im Zuge einer Ausweitung der Begutachtung wird dann nachfolgend die migrations-spezifische Jugendforschung beschrieben. Dies schließt jene sozialwissen-schaftlichen Bereiche ein, welche gesondert die Lebenswelten und Perspek-tiven migrantischer Adoleszenten durchleuchten. Im Anschluss daran wird die größtenteils pädagogische Schulforschung und insbesondere die Schülerforschung besprochen, also jene Fachrichtung, in der Kinder und Jugendliche als Schulakteure erforscht werden. Im späteren Verlauf werden dann die zentralen Beobachtungen zur Ausgangslage der Forschung zusammengetragen. Bei dieser Gelegenheit wird veranschaulicht, dass die Erfahrungen und Sichtweisen von Jugendlichen mit Migrations-bezügen auf Schule bisher nicht zum Hauptuntersuchungsgegenstand erhoben wurden; und dass die Motivation der vorliegenden empirischen Untersuchung gerade darin besteht, diesem Forschungsdesiderat nachzugehen.

Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten

Bereits bei der allerersten Sichtung der breit aufgestellten migrationsbezogenen Bildungssoziologie und der Erziehungswissenschaft – der Felder, die sich auf die schulischen und bildungsspezifischen Gegebenheiten konzentrieren – ragt ein Untersuchungsschwerpunkt *besonders* heraus. Hier ist die Rede von den intensiven Bemühungen darüber aufzuklären, wie tendenzielle Ungleichheiten im Bildungsverlauf zwischen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und jenen ohne solche Herkunftsbezüge aufkommen. Dies schließt ausgiebige und differenzierte Auseinandersetzungen darüber ein, wie Unausgewogenheiten in der Bildungsleistung und Bildungsbeteiligung reproduziert werden; was die zugrunde liegenden Hergänge und Mechanismen hinter solchen Phänomenen sind und welche Folgeerscheinungen sich bemerkbar machen (Diehl et al. 2016).

Beginnend mit der *quantitativen* Bildungsforschung, die ihre empirischen Befunde mittels statistischer Verfahren, Experimenten und unter Rückgriff auf

Kontrollgruppen erlangt, lässt sich Folgendes verzeichnen: Bei der Aufdeckung der Entstehung von Bildungsungleichmäßigkeiten wird an oberster Stelle verhandelt, ob es *besondere Effekte eines Migrationshintergrunds* auf die Bildungsergebnisse gibt. Mit großem Interesse wird hierzu verfolgt, auf welche Art und Weise sich der Lebensumstand, wonach Kinder und Jugendliche in Migrationskontexten aufwachsen, auf den schulischen Erfolg auswirkt (Esser 2016:333).

Bei dieser Fokussierung wird die soziologische Forschungstradition zu herkunfts-basierten Bildungsbenachteiligungen aufgegriffen und neu verhandelt. Entsprechende Studien knüpfen an Boudons zentrale Beobachtungen an, wonach Bildungsergebnisse in höchstem Maß abhängig von der sozialen Abstammung sind und demzufolge primäre und sekundäre Herkunftseffekte auftreten. Eben solche Konzepte werden nun auf Heranwachsende aus Zuwandererfamilien übertragen. Im Prinzip wird quantitativ-methodisch aufgearbeitet, ob neben den Folgeerscheinungen der sozialen Herkunft *zusätzlich* Nachwirkungen eines Migrationshintergrundes zum Tragen kommen. Zu diesem Punkt wird hinterfragt, in welchem Umfang zuwanderungsbezogene Faktoren die Kompetenzentwicklung Minderjähriger nachhaltig beeinflussen, sei es in positiver oder in negativer Hinsicht (Diehl et al. 2016a:9; Kristen/Dollmann 2009). Mit Blick auf den Ausbau schulischer Potenziale wird der Rolle der Sprache⁴ eine große Beachtung geschenkt; Nachforschungen werden hierzu angestellt, inwiefern die in den Einwandererfamilien gesprochenen Sprachen und inwieweit der Kenntnisstand der deutschen Schulsprache nachwirken (Esser 2006:403/2006b; Paetsch et al. 2015). Analysiert wird schwerpunktmäßig, ob migrationsspezifische Eingangsbedingungen existieren, die für Bildungsentscheidungen relevant sind. Diesbezüglich wird vor allem das kulturelle Kapital von Jugendlichen und ihren Familien ausgemacht. Angenommen wird, dass diese Ausstattungen einen wichtigen Einflussfaktor in Bezug auf Schulkarrieren darstellen, da sie zugleich primäre und sekundäre Folgen eines Migrationshintergrundes bedingen (Diehl et al. 2016a:10). Neben anderem wird in diesem Kontext die Bedeutung der sozioökonomischen

4 Weiterführendes hierzu: Kempert et al. 2016.

Dimensionen herausgearbeitet (Kristen/Granato 2007). Sachverhalte dieser Art werden größtenteils anhand von Residualanalysen⁵ überprüft. Konkret heißt dies, in Form von schulleistungsvergleichenden Tests und anderweitigen Untersuchungsformaten werden vorab die Befähigungen⁶ und Begabungen von migrantischen und nicht-migrantischen Schülerinnen und Schülern gemessen. Unter Kontrolle entscheidender Indikatoren⁷ lassen sich Aussagen darüber treffen, ob schlechteres Abschneiden im Leistungsbereich auf den sozialen Hintergrund oder vielmehr auf den lebensweltlichen Umstand zurückzuführen sind, einer Migrantenfamilie zu entstammen (Diehl et al. 2016a:7).⁸

Was diese Art der Erforschung anbetrifft, so sind dabei diverse Vertiefungen zu identifizieren: Zum einen richtet sich der Blick auf *einzelne Etappen*⁹ im Bildungswesen (Diehl et al. 2016a:16). Der Anspruch besteht dabei, sich ein tiefgreifendes Verständnis über die Ausbreitung der Bildungsdisparitäten in den jeweiligen Schulstationen zu verschaffen. Infolgedessen werden entsprechende Erhebungen durchgeführt, um aussagekräftige Einschätzungen zur Bildungsleistung und Bildungsbeteiligung in den einzelnen Übergängen zu treffen. Ebenso gilt es abzuklären, inwiefern sich das Ungleichgewicht verstärkt, beziehungsweise inwieweit es sich von einem Schulstadium in das nächste fortsetzt.

In diesem Untersuchungsrahmen wird vor allem die Grundschulzeit sehr sorg-

5 Näheres dazu: Diehl/Fick 2012:22-25.

6 Zum Beispiel Lesefähigkeit, mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse.

7 Damit ist gemeint, dass soziale Bedingungen und Vorgänge berücksichtigt werden, die für die Entstehung von Bildungsungleichmäßigkeiten verantwortlich sind. Dementsprechend werden relevante Indikatoren erfasst, wie etwa das Bildungsniveau und die Arbeitsmarktplatzierung der Eltern sowie der Sprachstand der Schulkinder.

8 Konsens besteht in der quantitativen Bildungsforschung darin, dass in der Regel bildungsspezifische Disparitäten auf Auswirkungen der sozialen und weniger auf die des Migrationshintergrundes zurückzuführen sind (Diehl 2016a et al. 25f). Auch von einer Überlagerung beider Herkunftseffekte wird gesprochen, die in einer *doppelten Benachteiligung* mündet; so dass in Folge der Unterschichtung von Migrantinnen und Migranten in Deutschland sowohl migrations- als auch schichttypische Nachteile auftreten (Geißler 2012:17).

9 Folgende Bildungsstufen fallend darunter: die vorschulische Bildung; der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe; der Zugang zur beruflichen Bildung und zur Hochschule.

fällig eruiert. Verschiedene Phasen, wie die des Schuleintritts rücken in den Fokus. Ausgewählte Aspekte wie etwa die Rückstellung¹⁰ werden eingehend ergründet. Weitere Gesichtspunkte, wie zum Beispiel der Leistungsverlauf in den ersten Schuljahren als auch die Bewertungen schulischer Kompetenzen durch Lehrkräfte, werden inspiziert (u. a. Bellin 2009). Bezüglich Letzterem wird unter anderem eruiert, welche Signifikanz individuelle Einflussfaktoren und die Klassenzusammensetzungen bei der Notenvergabe und Übergangsempfehlungen haben (Arnold et al. 2007; Bos et al. 2004; Ditton et al. 2005; Gresch 2012; Kristen 2006; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007). Gleichmaßen wird der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe in Augenschein genommen.¹¹ Darin sichtbare Ungleichmäßigkeiten zwischen Schülergruppen werden vor allem in Bezug auf Schulbesuchsmuster und der Zuteilung von Bildungsabschlüssen kontrolliert. Darüber hinaus werden an einzelnen Übergangspunkten im Bildungssystem die Bildungsentscheidungsprozesse umfassend betrachtet (Dollmann 2010; Dumont et al. 2013; Gresch/Becker 2010; Kristen/Dollmann 2012; Relikowski et al. 2010). Ins Detail gehend wird diesbezüglich besprochen, wie sich nachteilige Übergangsmuster beim Eintritt in die weiterführenden Schulen erklären lassen. Parallel zu solchen Bemühungen finden gründliche Analysen zur Sekundarstufe statt. Vorrangig wird „herausgefiltert“, wie migrantische Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Schulformen bildungsbezogen positioniert sind (Siegert/Olszenka 2016).

In quantitativen Bildungsstudien wie diesen geht es bei der Entschlüsselung von Bildungsdisparitäten bei Heranwachsenden aus Einwandererfamilien ebenso darum, die *Gesamtzusammenhänge* zu beleuchten, welche den Bildungserfolg sowie den -misserfolg bedingen. In diesem Fall werden soziale und familiäre als auch gruppenspezifische und institutionelle Konstellationen hinterfragt (Diehl et al. 2016A:15).

Bezogen auf Ersteres wird der grundlegenden Fragestellung nachgegangen, welche Rolle den sozialen Merkmalen bei Migranten – die der Adoleszenten

10 Entsprechende Studien: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Kratzmann/Schneider 2008; Horstschräer/Muehler 2010/2014; Becker/Biedinger 2006; Biedinger et al. 2008.

11 Vgl. Baumert et. al 2006; Maaz et al. 2008; Kristen 2005/2008.

und ihrer Familien – bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten zukommt. Im Hinblick darauf befassen sich die Forschungsprojekte oftmals mit Bildungsaspirationen, die als entscheidende Rahmenbedingungen für gelungene Karrieren konzeptionalisiert sind und zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen zuwanderungsbezogener Herkunft und Bildungsergebnissen verwendet werden (Becker/Gresch 2016:74). In einem derartigen Untersuchungsfokus ist das Phänomen des überdurchschnittlichen Zuwanderungsoptimismus entdeckt worden, wonach teilweise Migranteltern hohe Bildung in größerem Maße wertschätzen (Becker 2010/2010a; Gresch et al. 2012). Einige Untersuchungen engagieren sich bei der Gewinnung von Erklärungsansätzen hierfür; beispielsweise werden Theorien zu den Informationsdefiziten (Relikowski et al. 2009; Gresch et al. 2012; Harazd 2007) als auch zur sozialen Ausstattung und zu den migrantischen Netzwerken entworfen (Roth et al. 2010).¹²

In Anbetracht einer solchen Schwerpunktsetzung – eben die miteinander verflochtenen Zusammenhänge offenzulegen – wird der Bildungstransmission in Einwandererfamilien ebenfalls eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Es gilt zu erfassen, wie Bildung gewissermaßen „weiter vererbt“ wird. Hierzu findet insbesondere eine Auseinandersetzung mit den elterlichen Ressourcen statt. Im Wesentlichen werden Überprüfungen durchgeführt, in welchem Maß kulturelle, ökonomische und zeitliche Faktoren aber auch Informationsressourcen das Erziehungsverhalten, die Bildungsvorhaben sowie die schulischen Befähigungen der Kinder prägen (Kristen 2008).¹³

Sozialräumliche Zusammensetzungen, wie vor allem Nachbarschaften, werden darüber hinaus erforscht. Durchdrungen wird in erster Linie, ob sich Nachbarschaftseffekte nachweisen lassen. Anhand entsprechender Projekte wird insbesondere nachgespürt, inwieweit der sozioökonomische Status, das Vorhandensein bestimmter Einrichtungen oder die geographische Lage auf Bildungsergebnisse einwirken und inwiefern hierdurch das Fortschreiten von Bildungsungleichheiten begünstigt wird. Weitere wichtige Einflussfaktoren werden in diesem Kontext diskutiert, wie zum Beispiel die hohe Konzentration

12 Weitere bekannte deutschsprachige Studien zu Bildungsaspirationen: Roth/Salikutluk (2012) und Salikutluk (2013).

13 Allgemeines dazu: Nauck/Lotter 2016.

von Zugewanderten in bestimmten Stadtvierteln, die damit einhergehende Segregation in Kindergärten und Schulen als auch die häufig schlechtere Ausstattung der Bildungsinstitutionen, welche mehrheitlich von Minderjährigen aus Migrantenfamilien besucht werden (Kristen 2008; Becker 2010a). Im Kern wird hierzu ermittelt, welche Bedeutung solchen räumlichen Kontextbedingungen bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten zukommt.¹⁴

Innerschulische Faktoren

Was die Aufklärungsarbeit über Bildungsdisparitäten anbelangt, werden in anderen Teildisziplinen hingegen die sozialen Komponenten bei Migrantinnen und Migranten nicht problematisiert. Die tatsächlichen Auslöser für Ungleichheiten werden stattdessen in Schulen als Teil des Bildungssystems verortet. Im Zentrum werden dementsprechend Beobachtungen aufgestellt, in welchem Umfang innerschulische Faktoren für die schulische Schlechterstellung migrantischer Kinder und Jugendlicher ausschlaggebend sind. In einem Untersuchungskontext wie diesem wird somit ausschließlich auf die im Bildungswesen eingelassenen nachteiligen Rahmenbedingungen eingegangen. Denn diese werden als hauptverantwortlich dafür gesehen, dass ein Missverhältnis in der Bildungsteilhabe zwischen Minderjährigen mit und ohne Migrationshintergrund zum Tragen kommt. In der Gesamtheit werden auch in jenen Untersuchungsfeldern voneinander abweichende Erklärungskonzepte erstellt und unterschiedliche Antworten darauf gefunden werden, wie schulisch-institutionelle Grundbedingungen zur Heranbildung von Bildungsungleichheiten beitragen.

Zum einen gibt es Ansätze, die von *institutionellen* Voraussetzungen für den Schulerfolg ausgehen. Angesichts dieser Grundannahme werden schulische Strukturen fokussiert: Entsprechende Beiträge konstatieren unter anderem, dass sich je nach Schulklassenkompositionen grundverschiedene Lern- und Entwicklungsmilieus entfalten und dass sich daraus entweder positive oder

¹⁴ Überblick zum Forschungsstand in Bezug auf Nachbarschaftseffekte: Horr 2016.

negative Nachwirkungen für das Leistungsvermögen ergeben (Walter/Stanat 2008). So gesehen richtet sich das Hauptaugenmerk auf spezifische Zusammensetzungen in Klassenverbänden oder aber auf die Schulorganisation als Ganzes. Untersucht wird hauptsächlich, welche Konsequenzen Leistungsgruppierungen („Tracking“) für Schulkinder und deren Weiterentwicklung haben. Diese Studien explorieren neben anderem, ob unterschiedliche Migrantenanteile in Schulen oder in Klassen eigenständige Effekte erzeugen, was den Kompetenzausbau anbetrifft.¹⁵

Zusätzlich zu solchen Forschungsvorhaben existieren Tätigkeitsbereiche, in denen *schulspezifische Formen* von Diskriminierung im Mittelpunkt stehen. All jene Differenzierungen und Ungleichbehandlungen werden kritisch beäugt, die sich im und durch das Bildungssystem herausbilden und die in erheblicher Weise auf Heranwachsende aus Zuwandererfamilien einwirken. In dieser Untersuchungsperspektive ist man skeptisch gegenüber dem regulären Standpunkt quantitativer Bildungsforschung – wonach schulleistungsbezogene Benachteiligungen bei Minderjährigen nicht nur auf Effekten der sozialen Abstammung, sondern *auch* auf Folgeerscheinungen eines Migrationshintergrunds basieren. Dem wird entgegengesetzt, dass eigentlich einseitige schulische Differenzierungen, also wie junge Menschen im Schulalltag identifiziert und unterschieden werden, maßgeblich dafür seien (z. B. Gomolla 2006). Das primäre Forschungsanliegen besteht schließlich darin, in der Theorie Phänomene von schulisch hergestellten Ungleichbehandlungen, die dahinter stehenden Mechanismen sowie die Nachwirkung dessen zu beschreiben und nachzuweisen (Diehl/Fick 2016:267).

In einer derartigen Fokussierung sind verschiedene „Strömungen“ zu beobachten; genauer genommen wird auf zwei Konzepte von Diskriminierung zurückgegriffen (Diehl/Fick 2012:5): Bestimmte Vertreter/innen, die die *individuelle* Diskriminierung an Schulen sondieren (Alexander/Schofield 2006a/b; Sprietsma 2009), bearbeiten vordergründig die Schüler-Lehrer-Wechselbeziehungen, darin eingeschlossen die unvoreilhaften Handlungsweisen bei Pädagoginnen und Pädagogen (Diehl/Fick 2012:6). Zuvorderst wird ermittelt, welche Signifikanz dem Lehrpersonal bei der Entstehung von

¹⁵ Mehr hierzu: Schallock 2016.

Bildungsnachteilen zukommt. Attestiert wird im Grunde, dass oftmals unbeabsichtigte diskriminierende Lehrerpraktiken Leistungsbewertungen beeinträchtigen; so dass abweichende Einschätzungen vorgenommen werden und folglich die erbrachten Kompetenzen bei Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund grundverschieden bemessen werden (Schofield 2006a/b; Sprietsma 2009).

Solche Bearbeitungen schließen Theoretisierungen zu den Ursachen für derartige diskriminierende Praktiken mit ein. In Anlehnung an sozialpsychologische und ökonomische Erläuterungen werden entsprechende Erklärungsmodelle herausgebracht. Konzepte wie etwa „Stereotype und Vorurteile“ und „Informationsmangel“ werden als entscheidende Quellen für solcherlei Benachteiligungen gesehen (Schofield 2006a/b).¹⁶ Überdies setzen sich jene Forschungsansätze mit den spezifischen Wirkungsweisen dieser Ungleichbehandlungen auseinander. Im Rahmen dessen werden zwei ungünstige Folgeerscheinungen klassifiziert: Erwartungseffekte, die in vorurteilsbasierten oder in Unwissenheit begründeten unfairen Benotungen münden; und das Phänomen des *Stereotype Threat*, bei dem Schulkinder durch Vorbehalte und Klischees bedroht sind, hierdurch die Selbstwertschätzung sinkt und infolge der Stigmatisierung das Leistungsvermögen längerfristig gravierend beeinflusst wird (Schauenburg 2011).

Dagegen rückt in dem anderen Forschungszweig die *institutionelle* Diskriminierung ins Zentrum eingehender Betrachtungen (v. a. bei Gomolla 2006; Gomolla/Radtke 2007). Spezielle Ausprägungen von Übervorteilungen, die ihre Wurzeln in der Institution Schule haben, stellen den Hauptuntersuchungsgegenstand dar. Prinzipiell wird zwischen *direkter* und *indirekter* institutioneller Diskriminierung unterschieden (Diehl/Fick 2016): Bei Ersterem handelt es sich um Erschwernisse aufgrund offiziell festgelegter ungleicher Normen, wie etwa hochformale gesetzlich-administrative Regeln (Diehl/Fick 2012:11). In diesem Untersuchungsrahmen werden schulrechtliche Regelungen problematisiert, die zu einem uneinheitlichem Rechtsstatus bei verschiedenen Migrantengruppen führen und die im Ergebnis vor allem die Partizipation und die Bildungschancen bei Geflüchteten massiv einschränken (Söhn 2011, 2012).

¹⁶ Allgemeines hierzu: Fiske 1998.

Im Hinblick auf indirekte institutionelle Diskriminierung findet hauptsächlich eine kritische Begutachtung zu den schulisch-institutionellen Grundorientierungen statt; das heißt, die in Schulen generell auftretenden Umgangs- und Verfahrens-weisen mit zugewanderungsbezogener Herkunft werden evaluiert. Im Kern wird hierzu durchleuchtet, wie junge Menschen eingestuft werden, die hinsichtlich ihres lebensweltlichen Hintergrunds eine vielgestaltige Diversität mitbringen; und auf welche Weise und in welchem Umfang sie zu vermeintlich „Vollständig-Andersartigen“ hergestellt werden. In dieser eingenommenen Perspektive geht man davon aus, dass der Ausgangspunkt für alle Lehrpersonen „mehr oder weniger gleiche, gesetzlich festgesetzte oder durch Routinen erworbene institutionelle Regeln sind“; und dass diese Grundvoraussetzung „die Basis für das Handeln von Lehrpersonen“ darstellt (Gomolla/Radtke 2000:326). Entsprechend solcher Prämissen wird in den dazugehörigen Studien transparent gemacht, wie die einseitig ungünstigen Wahrnehmungsmuster, Behandlungsweisen und die Lösungsstrategien in Schuleinrichtungen ausgestaltet sind, welche im organisatorischen und institutionellen Handlungskontext eingebettet sind. Ferner wird Aufklärung darüber betrieben, welche konkreten Nachteile sich hierdurch für jene heterogene Kinder- und Jugendgruppe ergeben.

Unter dem Schlagwort „institutionelle Diskriminierung“ wird in der Fachliteratur ein *breites* Spektrum an unvorteilhaften Schulpraktiken besprochen (Diehl/Fick 2012:11): Zum einen sind es die in den Bildungseinrichtungen verankerten Normalitätserwartungen, die offengelegt werden. Zu diesem Punkt wird dezidiert aufgedeckt, dass diese Formen der Unterstellung den einen zentralen Mechanismus darstellen, wodurch schulische Distinguierungsmuster in Gang gesetzt werden und Heranwachsende aus Migrantenfamilien zu „den Anderen-Schülern“ gemacht werden (Gomolla/Radtke 2007:265-283). Hervorgebracht wird im Wesentlichen, dass die Mutmaßungen von „Normalität“ einen entscheidenden Beitrag zur Wirksamkeit der Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Anderen leisten (Gomolla/Radtke 2007; Dirim/Mecheril 2010:125). Außerdem wird aufgezeigt, dass oftmals die gesamte Schullaufbahn junger Migrantinnen und Migranten von verschiedenen Diskriminierungs- und Abweisungsmustern geprägt ist; und dass diese Abwertungen bezüglich der Schul- und Sprachfähigkeit schließlich daraus

resultieren, dass die Betroffenen nicht „den Normvorstellungen von christlich-sozialisierten Mittelschichtskindern“ entsprechen (Gomolla 2006). In diesem Kontext wird unter anderem ausdiskutiert, dass Erwartungshaltungen wie diese seit Anbeginn in die nationalstaatlich gefassten Bildungsstätten eingelassen sind. Das wechselseitige Verhältnis zwischen dem Schulsystem und der Nationenbildung wird dementsprechend hervorgehoben. Thematisiert wird die monokulturelle Orientierung, einschließlich das kontinuierliche Festhalten an der deutschen Schulsprache trotz Sprachenminderheiten; als auch die maßgebliche Mitwirkung an der Etablierung eines deutschen Nationalstaats (Gogolin 2008). Ergänzend wird verdeutlicht, wie sich der monolinguale schulische Habitus bis heute bemerkbar macht und wie hierdurch häufig die sprachliche Pluralität bei Schulkindern unberücksichtigt bleibt (Gogolin 2008/2011). Abgesehen davon werden in Bezug auf Sprache spezielle Ausprägungen institutioneller Diskriminierung lokalisiert: die Nichtexistenz von Bildungsangeboten in den Herkunftssprachen und die damit einhergehende Herabsetzung von Minderheitensprachen (Gogolin/Oeter 2011:41); spezifische Hürden im Unterricht, die daraus entstehen, dass auftretende Verständnisprobleme unzureichend beachtet werden (Kapp 1999); und eine nachteilige Gleichbehandlung gegenüber Jugendlichen, die über eine nicht-deutsche Familiensprache verfügen – da ein differenzieller Sprachstand unzureichend einkalkuliert wird und in Bezug auf Orthographie und Wortschatz gleiche Maßstäbe angewandt werden (Flam 2007).

Die fehlende Diversität im Hinblick auf das pädagogische Personal ist gleichfalls ein Thema. Dazugehörige Problematiken werden zutage gefördert, wie unter anderem der verhältnismäßig zu geringe Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund als auch der Umstand, wonach sich die zuwanderungsbezogene Pluralität nicht immer in den Schulinstitutionen widerspiegelt. In solch kritischen Erörterungen wird darauf hingewiesen, dass unausgewogene Zusammensetzungen im Lehrkörper mithin individuelle Diskriminierung begünstigen; das heißt infolgedessen Erwartungseffekte und Bedrohungen durch Stereotype zunehmen (Karaksoşoğlu 2011/Georgi 2013).

Daneben ist die mangelhafte Ausgestaltung des Lehrmaterials Gegenstand gründlicher Begutachtungen. Im Zuge dessen wird hauptsächlich attestiert,

dass junge Menschen mit Migrationsbezügen in Schulbüchern bisweilen in eine Objektrolle oder sogar in eine Opferrolle gedrängt werden; und dass derart negative Darstellungen für den sozialen Status von Nachteil sind (Höhne et al. 2000; Höhne 2000).

Aber auch unvorteilhafte Gegebenheiten wie das der *Denied Support Discrimination* wird auf den Grund gegangen. Sowohl das Fehlen verbindlicher institutioneller Regelungen im Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Diversität als auch die Mängel in der Ausbildung diesbezüglich werden beanstandet. Das Prekäre daran wird umschrieben; wonach der relativ offene schulische Rahmen den Lehrenden zwar individuelle Handlungsspielräume eröffnet, sich gleichzeitig aber ein unsicheres Terrain auftut, ob und wie solche Freiräume zu nutzen sind – und hierdurch letztendlich ein ungutes Unterrichtsklima entsteht, bei dem „alles vom Zufall abhängt, entweder an den richtigen oder an den falschen Lehrer zu geraten“ (Heckmann 2008: 30).

Der überproportional hohen Sonderschulzuweisung wird außerdem eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Bei Aufarbeitungen solcherart wird primär eine Überrepräsentanz migrantischer Kinder und Jugendlicher an Sonder- und Förderschulen ermittelt (Gomolla/Radtke 2000; Wagner/Powell 2003; Kornmann 2006; Diefenbach 2010; Bos et al. 2010). Entsprechende Problemfelder werden ausführlich skizziert: Missbilligt wird vor allem, dass aufgrund des schulisch-institutionellen Rahmens – der Existenz einer gesonderten Schulform dieser Art abseits der Regelschulen – betreuungsintensivere aber nicht tatsächlich lernbehinderte Kinder dort hin „abgeschoben“ werden können. Zu diesem Punkt wird ebenso kritisch besprochen, dass im Allgemeinen in der sonderpädagogischen Diagnostik wichtige Standards fehlen und daher einseitig nachteilige Bewertungsmaßstäbe vorherrschen; wodurch die Sprachkompetenz bei Minderjährigen aus Einwandererfamilien nicht selten als defizitär missinterpretiert wird (Bos et al. 2010).

Migration und schulischer Wandel

Neben dem Schwerpunkt zu „schulischer Schlechterstellung und Bildungsdisparitäten“ mitsamt den verschiedenen Vertiefungen besteht eine *weitere* ausgeprägte Forschungsausrichtung. Die Rede ist von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, in der zuvorderst der schulische Wandel in Migrationskontexten behandelt wird. In Bezug auf diese Grundthematik rückt ein dazugehöriger Fragenkomplex in den Mittelpunkt: Wie sehen in der Einwanderungsgesellschaft – in der immer mehr Kinder und Jugendliche direkte und indirekte Zuwanderungserfahrungen haben – die Anforderungen an die Schul- und Bildungspraxis aus? Auf welche Art und Weise sollten sich Bildungseinrichtungen konzeptionell neu aufstellen?

In einem Untersuchungskontext wie diesem wird in Erfahrung gebracht, welche Transformationsprozesse das Schulsystem zu durchlaufen hat und welche notwendigen Handlungsfelder sich ergeben, um letzten Endes schulischen Bedürfnissen und Ansprüchen bei Heranwachsenden aus Einwandererfamilien gerecht zu werden. In jenen erziehungswissenschaftlichen Positionen geht es also darum, die Erfordernisse einer Veränderung von Schule unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft zu begründen.¹⁷ In der Hauptsache handelt es sich um Schulentwicklungsforschung, die das Hauptaugenmerk auf die schulische Praxis, inbegriffen die Lehr- und Lerngestaltung richtet. Ziel solcher Unternehmungen ist es, bezogen auf jene vielgestaltigen Ebenen Programmatiken fortzuentwickeln. Erkenntnisse aus der gängigen Schulqualitätsforschung werden mit der Perspektive einer inklusiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft verknüpft.¹⁸ In einer Fokussierung von diesem Format werden die einzelnen Strukturebenen auf den Prüfstein gestellt. Somit werden die Didaktik, das Curriculum, die Lehrerbildung, die pädagogische Orientierung einschließlich die Lehrpraxis als auch die

17 Im deutschsprachigen Forschungsraum liegt eine mehrbändige Sammlung zu „Migration und schulischem Wandel“ vor; herausgegeben von Fürstenau und Gomolla (2009-2011). Zentrale Erkenntnisse zu Feldern der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden zusammenfassend dargestellt: Elternbeteiligung (2009a); Unterrichtsqualität (2009b); Mehrsprachigkeit (2011) und Leistungsbeurteilung (2012).

18 Vorreiter praxisorientierter Schulentwicklungsforschung ist das Zürcher Schulprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS). Weiterführendes dazu: Möhlen 2011.

Konzept der interkulturellen Schule

Eine zentrierte Schulforschung wie diese orientiert sich maßgeblich am Konzept der reflexiven interkulturellen Schule. Zugehörige Diskurse finden meist unter den Stichwörtern „Interkulturelle Öffnung von Schule“ und „Interkulturalisierung von Bildungseinrichtungen“ statt (Neumann/Karakaşoğlu 2011; Dietz 2011; Schanz 2013). Die Abhandlungen beziehen sich darauf, spezifische Leitlinien festzumachen, was für geeignete Sozialisationsbedingungen und Lehr- und Lernvoraussetzungen zu gewährleisten sind – die vordergründig, aber nicht ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit Migrationsbezügen ausgerichtet sind. Im Sinne dieser Fachrichtung gilt es Schulverhältnisse so zu etablieren, dass den pluriformen migrationsbedingten Lebens- und Lernbedingungen auf angemessene und förderliche Weise begegnet wird; und dass die diversen Formen schulspezifischer Diskriminierung¹⁹ nicht weiter reproduziert werden (Gogolin et al. 2003).

Bei näherer Betrachtung fällt sodann auf: Bei der interkulturellen Ausgestaltung von Schule und Unterricht wird die Notwendigkeit geltend gemacht, *zweigleisig* zu fahren; das heißt zwei Kernpunkte zu beachten.

Auf der einen Seite wird gefordert, dass *zuwanderungsbezogene Heterogenität* bewusst wahrgenommen wird, also umfassend in die Lehr- und Lernstrukturen integriert wird. Dieser normative Anspruch geht auf das Grundverständnis zurück, wonach die migrationsbedingte Pluralität bei jungen Menschen eine Grundlage für Schule und Unterricht darstellt (Yildiz 2006). Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang betont, dass Zuwanderung der Vielfalt und Verschiedenheit der Bildungsvoraussetzungen lediglich eine weitere Facette hinzufügt (Fürstenau/Gomolla 2009b:9). Für notwendig wird befunden, dass Migrationsressourcen von Schulkindern, inbegriffen

¹⁹ Gemeint sind Formen individueller und insbesondere institutioneller Diskriminierung.

soziokulturelles aber auch familiales Kapital, Eingang in schulische Abläufe finden. Dies beinhaltet die Aufforderung, bei Bildungs- und Unterstützungsangeboten die sprachliche Diversität der Schülerschaft auf gleichberechtigte Weise miteinzubeziehen und die Mehrsprachigkeit zum Bestandteil von Schule zu machen (Fürstenau/ Gomolla 2011). Ebenso wird angewiesen, die verschiedenartigen Religions-zugehörigkeiten in Bildungsinstitutionen ausreichend zu bedenken. Dieses Anliegen beruht unter anderem auf der Kritik, wonach die religiöse Zugehörigkeit und Praxis zugewanderter Minderheiten in Schulen überwiegend als problematisches Element kultureller Vielfalt ausgelegt wird (Neumann/Karakaşoğlu 2011:55).

Überdies wird es für höchst relevant erachtet, in Bildungsstätten differente Ausgangslagen junger Menschen aus Migrantenfamilien effektiv „aufzufangen“. Damit ist gemeint, dass Schulen gebührend zur Kenntnis nehmen sollen, dass spezifische Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen, vor allem zeitlich vorgelagerte und parallel ablaufende Eingangsbedingungen sprachlicher Art vorliegen (Dirim/Mecheril 2010). Diesbezüglich wird daran gearbeitet, in Schulinstitutionen ein Bewusstsein für die zahlreichen ungünstigen sozialen und zuwanderungsbedingten Vorbedingungen zu festigen (Gogolin et al. 2003). Zudem wird als Maßgabe vorgegeben, prinzipiell sicherzustellen, dass keine „Gleichbehandlung von Ungleichen“ gegenüber Migrantenschüler/innen wirksam wird; voneinander abweichende Grundvoraussetzungen nicht auszublenzen sind.

Bei derartigen Neukonzeptionierungen von Schule wird neben der Anerkennung von Diversität *zugleich* der Grundsatz der Gleichbehandlung und des Diskriminierungsverbots beansprucht (Fürstenau/Gomolla 2009a). Dementsprechend wird abverlangt, Lehr-, Lern- sowie Begegnungsarrangements so zu konstituieren, dass Minderjährige darin nicht als „Nicht-Eigene, Fremde“ hergestellt werden. Den unterschiedlichen Formen schulisch-institutioneller Diskriminierung mitsamt den Kulturalisierungen und Fremdethnisierungen soll entgegenge-wirkt und dabei verhindert werden, dass junge Migranten und Migrantinnen in ihrer Schulwelt vermeintliche unveränderliche Gruppenmerkmale zugeschrieben bekommen und als Migrationsandere platziert werden (Dirim/Mecheril 2010).

In der Forschungsperspektive zu „interkulturellen Schulen“ werden insgesamt auf diversen Feldern Handlungsempfehlungen und Strategien ausgebaut, um diesen beiden Grundbedingungen – die Beachtung der zuwanderungsbedingten Diversität und die Einhaltung des Gleichheitsgebots – Rechnung zu tragen:²⁰ Um sprachlich-kulturelle Heterogenität als „normale“ Unterrichtsvoraussetzung zu stärken, wird eine *sprachsensible Unterrichtsentwicklung* anvisiert.²¹ Eine systematische fächer- und jahrgangsübergreifende Sprachbildung wird zu diesem Zweck hervorgebracht. Da dies als Schlüssel für einen gelungenen schulischen Werdegang verstanden wird, ist dieses Themenfeld stark bearbeitet, so dass es infolgedessen sehr viel Fachliteratur hierzu gibt (Hawighorst 2011:120).²² Auf einer solchen Prämisse aufbauend werden Sprachförderkonzepte²³ strukturiert und im Zuge dessen findet eine Neubewertung sprachlicher Ressourcen, vor allem die der Mehrsprachigkeit statt. Als wichtige Maßnahmen hierfür werden unter anderem folgende Punkte deklariert: die Durchsetzung von Erstsprachenunterricht; die Bildung zweisprachiger Klassen; eine auf Multilingualität spezialisierte Sprachstandsdiagnostik sowie adaptive Lernangebote (Fürstenau/Gomolla 2011:18).²⁴ Zusätzlich werden Grundlagen zur bilingualen Erziehung als auch zum fachlichen Lernen im Medium „Deutsch als Zweitsprache“ entworfen.²⁵

Hinzukommend finden Debatten dazu statt, wie in Schulen der Einwanderungs-gesellschaft eine *vorbildliche Unterrichtsqualität* auszusehen hat. Neuorientierungen bezüglich eines guten Unterrichts und essenzieller Lernprozesse werden ausformuliert. Bestimmte Sachverhalte stehen dabei im Mittelpunkt; insbesondere dass Wahrnehmungen, Erfahrungen und Sichtweisen von Migrantenschüler/innen von den vorherrschenden Normalitätserwartungen abweichen können; dass diese pluriformen Perspektiven bei den

20 Überblick hierzu: Fürstenau/Gomolla 2009-2012.

21 Allgemeines dazu: Schröder-Lenzen 2009.

22 Hinsichtlich der Aufbereitung des Forschungsstandes zur Sprachförderung: Kempert et al. 2016.

23 Zu Initiativen und Sprachförderprojekte: Gogolin et al. 2003; speziell dazu, S. 97f. Das Hamburger Sprachförderkonzept zählt zu den bekanntesten; näheres hierzu: Büchel 2011.

24 Spezielles zu diesem Punkt: Schröder-Lenzen 2009.

25 Näheres diesbezüglich: Stölting 2013 a,b.

Lernvorgängen in vollem Umfang miteinzubeziehen sind; und dass erst auf diese Weise die gesellschaftliche Pluralität im Unterricht erfahrbar wird (Fürstenau 2009b:67).

Ebenso wird die Grundthematik *schulische Leistungsbeurteilung* kritisch erörtert. In diesem Zusammenhang gilt es die größten Herausforderungen offenzulegen, was die schulische Notenvergabe in der Einwanderungsgesellschaft anbetrifft. Verdeutlicht werden in erster Linie die signifikanten Schwierigkeiten, die allgemein bei der schulischen Selektion auftreten: Aufgezeigt wird diesbezüglich, wie entlang verschiedener Differenzlinien (u. a. Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht) Bildungsungleichheiten aufrechterhalten werden.²⁶ Im Zuge dessen wird der Fokus auf eine oftmals unklare, restriktive und vor allem diskriminierende Bewertungspraxis gerichtet, und zwar im Hinblick auf die Zuweisung von Schüler/innen zu unterschiedlichen Bildungsangeboten und Bildungsübergängen. Beabsichtigt wird bei solchen fachlichen Unternehmungen, entscheidende institutionelle Arrangements im Unterricht, in der Schulorganisation sowie im Bildungssystem als Ganzes durchzusetzen. Erklärtes Ziel ist es, eine inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Handhabung bei der Benotung durchzusetzen (Fürstenau/Gomolla 2012:16).

Des Weiteren gibt es Arbeitsbereiche, in denen eine *migrationssensible Schulorganisation* ausgebaut wird. Im Gesamten sticht hervor, dass auf diesem Feld der Elternbeteiligung eine große Bedeutung zugemessen wird. In den dazugehörigen Projekten geht es erstrangig um die Vernetzung von Schule, Elternschaft und sozialräumlichen Lebensmittelpunkten von Heranwachsenden, einschließlich um die Verzahnung von Bildungsorten – die der Familie und der Schule (Hawighorst 2009:64).

Die betreffenden Ausführungen verfolgen den Grundgedanken, wonach Schuleinrichtungen spezielle Strategien der Elternarbeit²⁷ zu praktizieren haben, um sich allumfassend auf die Pluralität von Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnissen einzustellen. In Form geeigneter Konzepten soll sichergestellt

26 Allgemeines zum Verhältnis von schulischer Selektion und institutioneller Diskriminierung: Gomolla 2012:42-45.

27 In Bezug auf die Dimensionen und die Strategien der Elternarbeit: Blickenstorfer 2009/2001.

werden, dass migrantische Elterngruppen gleichermaßen in Schulabläufe und in Lernprozesse involviert sind; und dass ihnen fortwährend Weiterbildungen angeboten werden (Fürstenau/Gomolla 2009:13; Blickenstorfer 2009:71).²⁸ Dementsprechend werden passende Programme²⁹ konkretisiert, anhand denen sowohl individuelle als auch institutionelle Barrieren abgebaut werden und zudem Sichtweisen zugewanderter Eltern, im Kontext von Schule und Bildung, integriert werden. Bewusstgemacht wird insbesondere, dass soziale Voraussetzungen und soziokulturelle Hintergründe *auch* die Bildungsvorstellungen und die Handlungsweisen von Migranteneltern prägen; und dass letztendlich migrierte Personen über diverse Sozialisations- und Bildungserfahrungen verfügen sowie unterschiedliche Werteinstellungen und Haltungen verinnerlicht haben (Hawighorst 2009: 64).

Darüber hinaus finden seit Längerem intensive Auseinandersetzungen darüber statt, was unter adäquatem *schulpädagogischem Handeln* unter Einwanderungsbedingungen zu verstehen ist.³⁰ Sehr ausgiebig werden die Anforderungen an die Professionalität diskutiert. Vornehmlich wird nachgegangen, wie interkulturelle Kompetenzen als Bestandteil pädagogischer Qualifikation zu definieren sind.³¹ In den erziehungswissenschaftlichen und soziologischen

28 Bekanntes Beispiel für Schulqualitätsentwicklung in puncto Elternbeteiligung sind die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein-Westfalen. Umfassendes zur Arbeit und zu den Konzepten der RAA: Lüddecke 2009:149-160.

29 Zu den gängigen Programmen gehören Family-Literacy-Projekte. Diese zielen darauf ab, den Erfahrungsraum von Familien zu nutzen, möglichst früh und intensiv die Förderung von Sprache und Schriftkultur im vertrauten familiären Umfeld zu unterstützen und dieses kulturelle Kapital zugunsten von Bildungshergängen einzusetzen (Elfert/Rabkin 2009:110; Nickel 2007). Außerdem wird im Rahmen der Elternqualifizierung großen Wert auf die Ausbildung von interkulturellen Bildungslotsen gelegt (Steckelberger 2009:122).

30 Detaillierte Abhandlung diesbezüglich: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.) (2009): Schule in der Einwanderungsgesellschaft; speziell dazu S. 367-418.

31 In Übereinstimmung mit der Lehrmeinung werden folgende Komponenten festgesetzt: Die Anerkennung und der Respekt für migrationsbedingte Diversität in den Lebenswelten und Lebensbedingungen; die Befähigung zu interkulturellem Dialog und das Grundverständnis, wonach „die Arbeit an derartigen Haltungen und Einstellungen als permanente Aufgabe zu betrachten ist“ und nicht „als Kompetenz, die in einer punktuellen Fortbildung erlangt bzw. durch einzelne Kollegen als Experten abgebildet werden kann“ (Neumann/Karakaşoğlu 2011:56). Weiteres zu den konzeptionellen Weiterentwicklungen, von kulturalistischen bis hin

Teildisziplinen, die sich dieser Materie annehmen, erfolgen durchgehend selbstkritische fachinterne Debatten darüber, auf welche Weise das pädagogische Konzept von „interkulturellen Schulen“ zu verwirklichen ist.

In der Hauptsache werden theoretische „Kurzschlüsse“ und Risiken für die Schulroutine beschrieben, die aus unreflektierten Vorgehensweisen hervorgehen. Betont wird vorwiegend, dass pädagogische Tätigkeiten stets in gesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen eingebunden sind (Scherr 2015; Hamburger 2009). Dementsprechend wird in das Blickfeld gerückt, dass entsprechende Angebote, „aufgrund des prekären Status von Minderheitenangehörigen im interkulturellen Diskurs in Deutschland Gefahr laufen, zur symbolischen Einübung in Machtverhältnisse zu werden“ (Castro Varela/Mecheril 2013). Als Wichtigstes werden die negativen Auswirkungen unterstrichen, die sich hieraus für die schulischen Eingliederungsprozesse ergeben; diesbezüglich werden ebenso die Gefahrenquellen skizziert.³² Infolge dieser kontinuierlichen Beanstandungen hat sich im Expertenaustausch mittlerweile ein Konsens herausgebildet, wonach im Kontext schulischer Bildung der Ansatz einer *kritisch-reflektierten* Interkulturalität umzusetzen ist. Eine solche Leitlinie wird wie folgt abgesteckt: Pädagogisch Handelnde sollen permanent eigene Positionen und Praktiken als auch die gesamten pädagogischen Vorgänge überdenken; und zudem ein Problembewusstsein dafür entwickeln, dass das interkulturelle Verstehen nicht außerhalb von gesellschaftlichen Machtasymmetrien und von ungleich verteilten sozialen und ökonomischen Ressourcen stattfindet.³³

zu reflexiven Perspektiven: Kalpaka/Mecheril 2010:77 f/88-91; Mecheril 2006; Schmidke 2013.

32 Die Gefahren einen nicht korrekten Umgangs mit migrantischen Heranwachsenden werden folgendermaßen umschrieben: Von engen und unreflektierten Auffassungen hinsichtlich interkulturellem Handelns ist abzusehen, da hierdurch reduktionistische und statische Vorgehensweisen entstehen; bei einer Fixierung und Festigung „kultureller und ethnischer Differenz“ tut sich eine „Kulturalisierungsfalle“ auf. Schlussendlich kann sich ein Sozialisationsklima entfalten, in dem Minderjährige zu scheinbar Andersartigen essentialisiert und homogenisiert werden (Kalpaka 2013; Hamburger 2000; Scherr 2014).

33 Sonstiges zum Ansatz einer reflexiven Interkulturalität in der Bildungspraxis: Hamburger 2000; Scherr 2014/2015.

Im Zusammenhang mit Schule und Bildung liegt ergänzend ein Themenschwerpunkt zur Frage vor, was es in einer Einwanderungsgesellschaft im Allgemeinen an Bildungskonzepten bedarf. Im Zentrum wird hierzu Folgendes verhandelt: Wie sehen vom Grundsatz her die geeigneten *pädagogischen Inhalte* aus, die Schülerinnen und Schülern generell zu vermitteln sind?³⁴ Im Zuge solcher Bearbeitungen wird mehrheitlich die interkulturelle schulische Bildung vorangebracht.³⁵ Auch der politischen Erziehung junger Menschen, einschließlich der von Migrantenjugendlichen wird nachgegangen. Primär werden Richtlinien erstellt, auf welche Weise politische Bildung in Einwanderungskontexten zu realisieren ist (Mannitz 2009; Behrens 2006; Schiffauer et al. 2002). Zugleich wird das Diversitätsmanagement im Schulbildungssystem durchforscht. Zu diesem Punkt werden die entsprechenden Vorgehensweisen in der Schulentwicklung länderübergreifend analysiert – und zwar vor allem im Hinblick darauf, wie anhand von Maßnahmen, Strategien und Konzepten Minderjährige auf das Leben in einer demokratischen, rassismuskritischen Migrationsgesellschaft vorzubereiten sind (Hormel/Scherr 2004:41/2009).

Antidiskriminierung im Bildungssystem

Im deutschsprachigen Raum hat sich seit den 2000er- Jahren eine verhältnismäßig neue Forschungsrichtung herausgebildet, die sich im Kern der Antidiskriminierung annimmt. Die Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) als auch die Installierung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) haben diesbezüglich wichtige Impulse gesetzt.³⁶ Diese Antidiskriminierungsperspektive wird sowohl von soziologischer und erzie-

34 Intensive Ausführungen zu diesem Thema: Hormel/Scherr 2004.

35 Allgemeines hierzu: Dietz 2011 und Krüger-Potratz 2005; hinsichtlich „interkultureller Lehre und dem Lernen in der Primar- und Sekundarstufe“, siehe Kiper 2013a/b; zum Fremdsprachenunterricht, siehe Sommer/Fritsche 2013; bezüglich den Weiterentwicklungen hin zu interkultureller und antirassistischer Bildungsarbeit, siehe Stender et al. 2003.

36 Vgl. Schulte/Treichler 2010; speziell zu diesem Punkt: S. 122-144.

hungswissenschaftlicher Seite als auch durch schulische Netzwerk- und Projektarbeiten vorwärtsgebracht. Auch in diesen Tätigkeitsfeldern ist das Bildungswesen Gegenstand kritischer Begutachtung; und die dort geltenden Rahmenbedingungen im Hinblick auf migrantische Kinder und Jugendlichen werden gleichfalls durchdrungen. Allerdings geschieht dies aus einem erweiterten Blickwinkel: Die Auseinandersetzung mit den Schul- und Bildungsvoraussetzungen bleibt *nicht* einzig auf jene heterogene Minderjährigengruppe beschränkt. Im Vordergrund jenes Konzepts steht vielmehr das Leitmotiv, wonach allen jungen Menschen diskriminierungsfreie Schul- und Lernverhältnisse als auch generell ein diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung zusteht. Der wesentlich entscheidende Handlungsbedarf wird demzufolge darin gesehen, das Gleichbehandlungsgebot und das Diskriminierungsverbot lückenlos durchzusetzen.³⁷

In einer Grundorientierung von diesem Format wird zudem beansprucht, dass der Einhaltung der Menschenrechte im Bildungswesen oberste Priorität einzuräumen ist³⁸ und dass die schulischen Sozialisationsbedingungen sowie die Bildungsinhalte dementsprechend zu konstatieren sind. In der Konsequenz stellen diese universell geltenden Grundrechte den normativen Rahmen dar, innerhalb dessen sich antidiskriminierungspädagogische Ansätze bewegen (Liebscher/Fritzsche2010:109; Scherr 2016:8).³⁹ Stützend auf solcherlei

37 Der grundlegende Unterschied zum Ansatz der „Interkulturalität im Bildungswesen“ sieht wie folgt aus: Der Grundgedanke der Würdigung von Heterogenität und Differenz tritt in den Hintergrund. In Form eines *Paradigmenwechsels* wird sich stattdessen auf Gleichstellung konzentriert (Hormel/Scherr 2004; Scherr 2016). Eine Neuorientierung wie diese wird durch eine zunehmend interdisziplinäre Diskriminierungsforschung begünstigt, die zum tiefgreifenden Verständnis über diese Materie beiträgt. Sie definiert Diskriminierung als soziales Phänomen, in dem Gruppen- und Personenkategorien verwendet werden, um Ungleichheiten zu begründen (Scherr et al. 2017a:V; Scherr 2014a). Weitreichender Überblick hierzu, siehe Handbuch zu Diskriminierung, hrsg. u. a. von Scherr 2017.

38 Entsprechende Argumentationen werden hierzu eingebracht: „Das Gleichheitsgebot und das Diskriminierungsverbot sind untrennbar mit den Menschenrechten verbunden.“ Außerdem sind diese maßgeblichen Elemente „zum Strukturprinzip der Menschenrechte“ geworden und „die Menschenrechte profilieren das Diskriminierungsverbot zu einem universell einforderbaren Anspruch“ (Fritzsche 2017:4).

39 Zu den Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte: Hormel/Scherr 2004:136-146; speziell im Kontext einwanderungsgesellschaftlicher Programmatiken: S.131-201.

Auslegungen wird das Menschenrecht auf Bildung vorrangig als *Befähigungsrecht* begriffen, nicht diskriminiert zu werden (Scherr 2016:20).⁴⁰

In dieser inhaltlichen Vertiefung findet eine Konfrontation mit den diversen Diskriminierungsrisiken im Erziehungs- und Bildungssystem statt (Lüders/ Schlenzka 2016:37). Problematisiert wird eine große Bandbreite an Menschenrechtseingriffen: Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus⁴¹ als auch verschiedenartige Formen von Diskriminierung individueller und institutioneller Art – welche gegen die migrationsbezogene („ethnische“) Herkunft, soziale Abstammung, religiöse Zugehörigkeit, Behinderung⁴², Geschlecht und gegen die sexuelle Identität gerichtet sind.⁴³ Hauptsächlich werden kritische Bilanzen gezogen: Die vielfältigen Facetten und das Ausmaß von Diskriminierungserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen, inbegriffen bei migrantischen Heranwachsenden werden sorgfältig erfasst.⁴⁴ Attestiert wird diesbezüglich, dass das Risiko in Schulinstitutionen auf mehrfache Weise diskriminiert zu werden beträchtlich hoch ist, da dort grundverschiedene Benachteiligungen gegenüber Einzelpersonen und Personengruppen zum Tragen kommen (Lüders/ Schlenzka 2016).

In der Gesamtheit werden in jenen Antidiskriminierungsprojekten im Kontext von Schule und Bildung unterschiedliche Fokussierungen vorgenommen.⁴⁵ In der vorliegenden Auswertung sticht hervor, dass vielmals Fragen zum *Diskrimi-*

40 Weiterführungen zur Begründung des Diskriminierungsverbots: Scherr 2017; allgemeines zum Menschenrechtsprinzip: Bielefeldt 2010.

41 Aufbereitung zum historisch-politischen Lernen und zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust: Hormel/Scherr 2004: 235-273; hinsichtlich der Thematik Rassismus und Rechtsextremismus: S. 275-281.

42 Konkretisierungen zur schulischen Diskriminierung aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen: Uhrlau 2006.

43 Fortführendes hierzu: Bericht der staatlichen Antidiskriminierungsstelle (ADS) von 2013; speziell zu den Eingriffen gegenüber der sexuellen Identität: Klocke 2012.

44 Näheres dazu: Darlegungen der ADS (2013) über „Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben“.

45 Laut einschlägiger Diskriminierungsforschung handelt es sich bei Antidiskriminierung um eine allumfassende *gesellschaftspolitische* Programmatik. Die Ansicht wird vertreten, dass es daher zahlreicher Strategien auf verschiedenen Ebenen bedarf, um wirksame Maßnahmen gegen Diskriminierung zu installieren (Scherr 2016:10).

nierungsschutz an Schulen verhandelt werden. Mehrheitlich finden Analysen dazu statt, wie es um die vorliegende Rechtslage bestellt ist. Zu diesem Hauptpunkt wird dargelegt, dass sich junge Menschen (unabhängig von Migrationsbezügen) nicht selten in schulischen Missverhältnissen aufhalten, in denen eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit existiert, und zwar hinsichtlich der Protektion vor Ungleichbehandlungen. Die Grundproblematik wird expliziert, wonach Minderjährige eigentlich einen Rechtsanspruch auf Absicherung vor Diskriminierung haben, welcher auf bestimmten Rechtsquellen basiert – nämlich auf der völkerrechtlichen Erklärung der Menschenrechte einschließlich den UN-Konventionen, der europarechtlichen Antirassismus-Richtlinie als auch auf dem nationalstaatlichen Grundgesetz (Art. 3 GG). Beanstandet wird zu diesem Thema, dass trotz dieser Rechtsgarantien Kinder und Jugendliche in der Schulrealität weiterhin vielen Benachteiligungen ausgesetzt sind und ihr Anrecht auf Nichtdiskriminierung häufig unberücksichtigt bleibt (Lüders/Schlenzka 2016; Dern et al. 2013; El/Yekani 2017: 789).

Gestützt auf solcherlei Erkenntnissen werden vorrangig Problemfelder lokalisiert, die im Zusammenhang mit dieser unzureichenden Sicherheit stehen: Die Nichtexistenz formaler Beschwerdeverfahren; die Unsicherheiten bei staatlichen Institutionen und Schulakteuren in Bezug darauf Diskriminierung zu erkennen, zu vermeiden und ihr effektiv entgegenzuwirken; und die stark begrenzten Handlungsspielräume bei außerschulischen Beratungsstellen und Vereinen (Dern et al. 2013; Kastirke et al. 2013; El/Yekani 2017:790). Im Rahmen solcher Ausführungen werden gleichermaßen die konkreten Schutzlücken und die Merkmale eines unklaren Diskriminierungsschutzes präzisiert. An die Oberfläche wird hierzu gebracht: ein uneinheitlicher Umgang mit Diskriminierung in den Landesverfassungen; ein nicht explizit ausformuliertes Diskriminierungsverbot in vielen Landesschulgesetzen; ungenaue Vorschriften in Bezug auf praxisbezogene Umsetzungen als auch ungenügende Beschwerderechte (Lüders/Schlenzka 2016; Dern et al. 2013).

Ebenso werden intensive Bemühungen angestrebt, das Fundament für eine fachgerechte *Schulentwicklung* zu legen. Demzufolge wird alles daran gesetzt, eine entsprechende schulische Antidiskriminierungskultur zu fundieren. Zu diesem Zweck werden dazugehörige Lerninhalte didaktisch als auch metho-

disch aufbereitet.⁴⁶ Darüber hinaus gilt es, die Durchsetzung eines effektiven und transparenten Beschwerdemanagements voranzutreiben. Darunter fallen beispielsweise die Dokumentation von rassistischen Schulerfahrungen, die Etablierung unabhängiger Beratungsangebote sowie die Einführung eines wirksamen Rechtsschutzes für Diskriminierungsbetroffene.⁴⁷ Zu diesem Kernthema werden dringende Handlungsfelder und zentrale Empfehlungen konkretisiert, die den Ausbau der Protektion absichern sollen. Gefordert wird insbesondere die Präzisierung des Diskriminierungsschutzes in den Schulgesetzen⁴⁸, die Reformierung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, eine insgesamt auf Chancengleichheit und Antidiskriminierung ausgerichtete Schulentwicklung und die Errichtung unabhängiger externer Beschwerdestellen mit eigenen Kompetenzen und Aufgaben (Lüders/Schlenzka 2016).

Zunehmend gewinnt die praxisorientierte Antidiskriminierungsarbeit an Bedeutung zu. Netzwerk- und Projektarbeiten werden durchgeführt, bei denen Schulträger und die zugehörnden Schuleinrichtungen mit nichtstaatlichen Organisationen Kooperationen eingehen.⁴⁹ Neben der Festigung des Rechtsschutzes geht es bei der Fortentwicklung vor allem darum, die maßgeblichen Bausteine für diskriminierungskritische Bildungsinstitutionen zu konzeptionieren. Die wesentlichen Komponenten werden diesbezüglich abgesteckt; nämlich anhand welchen Methoden Erscheinungen von schulischer Diskriminierung aufzudecken sind; welche präventiven Maßnahmen einzuleiten sind und mittels welcher Handhabungen den Ungleichbehandlungen entgegenzutreten sind.⁵⁰

46 Überblick dazu: Hormel/Scherr 2004.

47 Zusätzliches zu diesem Thema: Positionspapier des Berliner Netzwerks gegen Diskriminierung in Schulen und Kitas (BeNeDisk) vom Jahr 2016; allgemeines zu den Grundbedingungen für unabhängige Beschwerdestellen in Schulen: El/ Yekani 2017.

48 Fortführendes dazu: El/Yekani 2017:790.

49 Bekanntes Beispiel für eine derartige Zusammenarbeit ist das Netzwerk BeNeDisk, welches sich vornehmlich der Strukturierung eines Beschwerdemanagements und des Ausbaus von Beschwerdestellen widmet.

50 Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat ein Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen verfasst. Dieser richtet sich an das pädagogische Personal, an die Schulleitung, aber auch an die Mitarbeitenden in der Schulverwaltung sowie an die außerschulischen Akteure – wie etwa Elternvereine und zivilgesellschaftlich Aktive in der Antidiskriminierungsarbeit. Ausführliches diesbezüglich: Praxisleitfaden der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, mit dem Titel „Diskriminierung an Schulen erkennen

Zusätzlich zu diesen schulpraktischen Durchführungen findet in der soziologischen *Diskriminierungsforschung* eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Materie an sich statt. Hinsichtlich der Implementierung von Antidiskriminierung wird dem Sachverhalt ausführlich nachgegangen, welche grundlegenden Aufgabenstellungen sich sowohl für das Bildungssystem und die Bildungspolitik als auch für die praxisbezogene Schulgestaltung ergeben.⁵¹ Verhandelt wird im Kern, wie Phänomenen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung nachhaltig entgegenzuwirken ist.⁵² In einem derartigen Untersuchungsfokus beschäftigen sich Hormel und Scherr (2004) vor allem mit dem Möglichkeitsraum und den Gestaltungsebenen einer demokratischen und diskriminierungskritischen Bildung, welche speziell auf die Erfordernisse einer Migrationsgesellschaft angepasst ist (Hormel/Scherr 2004: 123-130).

Eine differenzierte Begriffsbestimmung wird dabei durchgeführt und es werden in diesem Zusammenhang wichtige Richtlinien ausgemacht: Im Wesentlichen soll Antidiskriminierung nicht als ein Element unter den zahlreich verschiedenen Pädagogiken verstanden werden, sondern als eine *übergeordnete* Bildungsprogrammatisierung. In diesem Sinne ist sie zu einer unverzichtbaren Grundlage zu erheben; sie soll schließlich als Maßstab für sämtliche schulische Maßnahmen und Inhalte sowie als Grundlage für die Schulorganisations-, Personal- und Programmentwicklung fungieren (Hormel/Scherr 2004:125-128).

In Ergänzung hierzu verdeutlichen beide Soziologen, was eine Bildungskonzeption in diese Richtung konkret bedeutet: Abstand gilt es davon zu nehmen, sich auf die „eine geeignete“ Diversitäts-Pädagogik⁵³ zu fixieren oder sich unreflektiert der interkulturellen Pädagogik (vgl. 2.2.1) anzunähern (Hormel/Scherr 2004:124)⁵⁴. Stattdessen, so wird argumentiert, besteht die

und vermeiden.“; herausgebracht im August 2018, 3. Auflage.

51 Allgemeine Grundlagen zu Antidiskriminierung: z. B. Scherr 2006.

52 Zusammenfassung der wichtigsten Punkte im Hinblick darauf: Hormel/Scherr 2004:285-287.

53 Generelles zu Diversitätspädagogiken: Scherr/Hormel 2004:203-232; zu Pädagogiken der Vielfalt: Prengel 2006.

54 Ergänzend wird konstatiert: Die zentrale Orientierung für die Bildungspraxis könne keineswegs auf einer Programmatik basieren, die „zentral auf die Anerkennung der Vielfalt und scheinbar gefestigter Herkunftskulturen ausgerichtet ist“ (Hormel/Scherr 2004).

gesamtgesellschaftliche Zielvorgabe darin, ein tiefgreifendes Verständnis von Diskriminierung zu verwirklichen. Ein fundiertes Diskriminierungswissen wird von Scherr folgendermaßen skizziert: Das Aufkommen von Benachteiligungen ist nicht nur „als Folge von Eigenschaftszuschreibungen und negativen Einstellungen, wie etwa Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Gruppen zu verstehen“. Diskriminierung beinhaltet „mehr als jene Formen des direkten und absichtsvollen Sprechens und Handelns von einzelnen Akteuren oder Gruppen“. Es ist ein sozial hergestelltes Phänomen, welches „in gesellschaftlichen machtvollen und wechselseitig sich beeinflussenden, ineinandergreifenden Strukturen entsteht und sich fortsetzt“ (Scherr (2016:4).⁵⁵ Übertragen auf schulische Bildungsstätten bedeutet dies, laut Hormel und Scherr (2004:131-135), dass an erster Stelle ein allumfassendes Problembewusstsein für die gesellschaftlichen Strukturen und die sozialen Praktiken zu schaffen ist, welche der Diskriminierung gemein sind. Eine solche Herangehensweise schließt ein, dass Kenntnisse über die immanenten Grundbedingungen und Mechanismen zu festigen sind, die Ungleichbehandlungen in der Migrationsgesellschaft als Ergebnis haben.⁵⁶

Entsprechend solcher Argumentationen wird eine diskriminierungskritische Konzeption dieses Formats als *entscheidender* Grundstein aufgefasst – ohne den nicht effektiv gegen die Diskriminierungsformen, die zugrunde liegenden Strukturen, Praktiken und Hergänge als auch nicht gegen die dazugehörigen Ideologien vorgegangen werden kann (z. B. Scherr 2016:3f). In Bezug auf pädagogische Maßnahmen wird demgemäß nahegelegt, dass diese zuvorderst darauf abzielen sollten, für die implizierten komplexen Abläufe von Diskriminierung, für die Ursachen sowie für die einzelnen Erscheinungsformen zu sensibilisieren (Scherr 2006:10). In diesem Kontext werden gängige pädago-

55 Folgende Argumentation wird dargelegt: Es sollte ein Grundverständnis hervorgebracht werden, welches „über eine generelle Haltung der Toleranz oder der Gewährleistung von individuellen Rechtsansprüchen auf Diskriminierungsschutz hinausgeht.“ (Scherr 2016:3).

56 Mit Blick auf eine Pädagogik für die Einwanderungsgesellschaft ist es gemäß Hormel und Scherr (2004:125) unabdingbar, dass nationale, religiöse, ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen „nicht als etwas Selbstverständliches, Naturgegebenes“ begriffen werden; und dass die „Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen auch im Verhältnis zu kulturell abgestützten Normierungen zu fördern ist“. Grundlegendes zu Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft und zu den spezifischen Diskriminierungsressourcen, wie etwa Staatsbürgerschaft, Nationalstaatlichkeit und Ethnizität: Hormel 2007.

gische Initiativen dafür kritisiert, dass sie meistens lediglich über sozialpsychologisch fundierte Vorurteile und Stereotype und nicht allumfassend über die vielgestaltigen Phänomene von Benachteiligungen aufklären; und dass es oftmals bei „mündlichen Verurteilungen“ bleibt und die Arbeit hauptsächlich auf Empowerment beschränkt ist (Scherr 2016:4). Schlussendlich plädieren die beiden Forschenden, dass Diskriminierung als höchst verflochtene Erscheinung in Schulen zu thematisieren ist und diese Materie zu einem fächerübergreifenden Querschnittsthema im Curriculum zu erheben ist (Hormel/Scherr 2004:127; 286).

Demokratiepädagogische Studien und Menschenrechtsbildung

Was den zuvor besprochenen Themenbereich „Antidiskriminierung im Bildungssystem“ (vgl. 2.3) anbelangt, ist eine *weitere* Spezialisierung zu entnehmen: Die Rede ist von demokratiepädagogischen Studien und dazugehörigen Interventionen, Praktiken und Methoden, welche im Kontext von Schule und Bildung ebenso die Menschenrechtsbildung akzentuieren. Diese gleichermaßen wichtigen Arbeitsfelder sollen im Fortgang vorgestellt werden, um ein vollständiges Bild über die Aushandlungen zu „Jugend, Schule und Bildung“ zu vermitteln.

Ganz allgemein lässt sich hinsichtlich der Demokratiepädagogik festhalten, dass dies ein pädagogischer und zugleich ein bildungspolitischer Sammelbegriff für verschiedenartige Konzepte und Programme darstellt.⁵⁷ Allen solchen Vorhaben ist gemein, dass sie vom Grundsatz her die erforderlichen Kompetenzen – welche für die Aufrechterhaltung der Demokratie unerlässlich sind – im Hinblick auf das pädagogische Handeln näher bestimmen.⁵⁸ Die

57 Eine ausführliche Definition hierzu ist aus dem maßgeblichen *Magdeburger Manifest* zur Demokratiepädagogik zu entnehmen, welches von Wolfgang Edelstein, Peter Fauser und Gerhard de Haan formuliert wurde; abgedruckt in Beutel/Fauser 2007:200-2004.

58 Edelstein (2012:41) definiert Demokratiepädagogik wie folgt: „Darunter sind pädagogische Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen umfasst, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit

Zielsetzungen demokratiepädagogischer Theorien und die einer entsprechenden Schulpädagogik bestehen darin, einen demokratischen Habitus bei jungen Menschen herauszubilden; und zudem relevante Qualifikationen zu fördern, welche in einer demokratischen Schulkultur erfahrungsbasiert zu erwerben sind.⁵⁹ Im Kontext von Schulgestaltung wird demnach als oberstes Ziel angestrebt, eine passende Schulqualität aufzubauen. Hierzu finden in den einzelnen Handlungsfeldern Ausarbeitungen statt – im Bereich des Unterrichts, der Projekte, der Schulinnenpolitik und der Schulaußenpolitik (Edelstein 2012:44f). Alles in allem steht die bildungspolitische Leitlinie im Mittelpunkt, eben partizipative Schulen zu begründen, welche den Schülerinnen und Schülern korrespondierende Überzeugungen näherbringen (Edelstein 2012:40).⁶⁰

Wie bei dem zuvor erläuterten Grundsatz der Antidiskriminierung werden in diesen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeitsgebieten ebenfalls *nicht* ausschließlich die schulischen Umstände bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund diskutiert. Vielmehr wird die Demokratieerziehung im allgemeinen Kontext der Kinder- und Jugendbildung behandelt. Diesbezüglich liegen eine Vielzahl an Begründungslinien vor: Demokratiepädagogische Konzeptionen beabsichtigen unter anderem, präventiv gegen Jugend-

anderen aktiv zu gestalten; um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und diese durch Mitwirkung im lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; und um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln“. Laut Birzée et al. (2004) kann „es als Repertoire von Lernangelegenheiten verstanden werden, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Dabei geht es um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie und um Prozesse des Lernens durch Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrungen demokratischer Verhältnisse“.

59 Zur Begriffsbestimmung demokratischer Handlungskompetenzen: Schirp 2009.

60 Wegweisende Impulse für eine demokratiepädagogische Schulpraxis sind durch das Programm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ gesetzt worden. Darin haben insgesamt 43 der etwa 170 teilnehmenden Schulen (aus 13 Bundesländern) Praxisbausteine entwickelt, die ein breites Spektrum partizipatorischer, sozialer, regulativer und didaktischer Prozesse repräsentieren (Edelstein 2012:44). Weiteres zum Fortgang demokratiepädagogischer Projekte: Beutel et al. 2013:88-91.

gewalt, Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit vorzugehen. Gleichzeitig wird das Selbstverständnis vorgetragen, die schulische Partizipation in Bezug auf den Umgang mit kultureller Heterogenität als auch hinsichtlich der Kinder- und Menschenrechte zu intensivieren (Beutel et al. 2013: 90).⁶¹

Mit Blick auf diese vielgestaltigen Diskurse zeigt sich, dass bestimmte Vertreter der schulischen Menschenrechtsbildung eine enorme Bedeutung einräumen. In solchen demokratiepädagogischen Vertiefungen wird *Kritik* an der gängigen Ausgestaltung politischer Bildung und der Politikdidaktik zum Ausdruck gebracht: So argumentieren Gerdes und Bittlingmayer (2017: 97), dass infolge anderer, üblicher Schwerpunktsetzungen eine menschenrechtliche Weiterbildung größtenteils unterbelichtet ist. Reklamiert wird, dass dieser eigentlich wichtige Aufgabenbereich eine systematischere Berücksichtigung verdient habe, als dies gegenwärtig der Fall sei. Grundüberlegungen werden angestellt und es wird hierzu veranschaulicht, dass die Menschenrechtsthematik in der politischen Erziehung nicht ausreichend Beachtung findet. Unter Heranziehung aktueller Ereignisse und Forschungsergebnisse – wie etwa zu den Defiziten der menschenrechtlichen Kenntnisse in der allgemeinen Bevölkerung – betonen Bittlingmayer und Gerdes (2017:97), dass es dringlich ist, Menschenrechte zum zentralen Element einer politischen Grundbildung zu erheben.

Im Rahmen solcher kritischen Erörterungen werden überdies die Mängel bei der schulischen Vermittlung von Politik umrissen: Anhand konkreter Beispiele unterstreichen Gerdes und Bittlingmayer (2017:103), dass eine derartige Grundrechtsbildung größtenteils als Querschnittsthema fungiert; und dass diese in der Politikdidaktik häufig als ein Aspekt unter vielen eingestuft wird und anderweitige Inhalte wie z. B. die Werte- und Demokratieerziehung ihr übergeordnet werden. Mit Verweis auf Umfrageergebnisse zum Stellenwert und zum Umfang menschenrechtlicher Fortbildungen in den einzelnen Schulformen wird belegt, dass diese Grundthematik weiterhin als eine implizite Materie politischer Bildung gilt. Beanstandet wird zudem, dass die zugehörigen Gegenstände nicht

⁶¹ Festzuhalten ist, dass Demokratiepädagogik nicht nur auf den schulischen Bildungskontext von Heranwachsenden beschränkt ist. Gleichmaßen wird der Schlüsselfrage nachgegangen, wie die Partizipation von benachteiligten Gesellschaftsgruppen an der Demokratie zu fördern ist, vor allem wie die Teilhabe mithilfe von Konzepten und Beispielen zu intensivieren ist (Hugenroth/Hartnuss 2012).

die Gewichtigkeit erhalten, wie das angesichts der allgemein anerkannten Rolle der Menschenrechte – als internationale politische Rahmenbedingungen und als Errungenschaften der Nachkriegszeit – zu erwarten wäre; und dass letztendlich Menschenrechtspädagogik als eine Art Subkategorie behandelt wird (ebd:104).⁶² Im Zuge dieser kritischen Expertise zur Gestaltung von Bildungsinhalten und Didaktiken verteidigen Gerdes und Bittlingmayer (2017:106-110) die umfassende Integration einer Menschenrechtsausbildung.⁶³

Neben diesen theoretischen Einwänden skizzieren die beiden die Kernkomponenten einer solchen Bildung und heben deren Bedeutung als Grundbestand politischer Urteilskompetenz hervor.⁶⁴ Mittels derartiger Abhandlungen werden außerdem die Herausforderungen beschrieben, was die Weitergabe solcher Bildungsinhalte anbelangt. Die einzig angemessene Komplexität wird herausgestellt, welche den Menschenrechten innewohnt (Gerdes/Bittlingsmayer

62 Zu diesem Punkt bemängeln die beiden Wissenschaftler, dass in der Politikdidaktik sowohl eine thematische als auch eine konzeptionelle Marginalisierung von Menschenrechten vorherrscht, so dass entsprechende Aspekte im Vergleich zu anderen Kategorien (wie z. B. die Werteerziehung oder das moralische Lernen) nachrangig behandelt werden, was letztlich ungünstige Konsequenzen nach sich zieht. Näheres hierzu: Gerdes/Bittlingmayer 2017:105.

63 Zu erwähnen ist, dass im demokratiepädagogischen Manifest (aus dem Jahr 2005) mitsamt den Kernpunkten ein *starker* Menschenrechtsbezug vorliegt. Nach dem Selbstverständnis der Demokratiepädagogik besteht ein unmittelbarer Zusammenhang von Menschenrechten und Demokratie, denn Letzteres hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte (Beutel/Fauser 2007:200). Postuliert wird demnach, dass diese beiden zentralen Elemente als „umfassende und grundlegende Gestaltungsnormen eng miteinander verbunden“ und „nur miteinander“ verwirklicht werden können (ebd:202).

64 Menschenrechtsbildung umfasst drei wesentliche Komponenten des Lernens *über, durch* und *für* Menschenrechte (Lohrenscheit 2009:5): Die Fortbildung über Menschenrechte beinhaltet den Wissenserwerb über einschlägige Menschenrechtsdeklarationen und dazugehörige Abkommen sowie über nationalstaatliche demokratische Verfassungen. Beim Lernen durch Menschenrechte geht es im Kern um die Entwicklung eines Menschenrechtsbewusstseins und eines korrespondierenden Unrechtsbewusstseins in Fällen von Menschenrechtsverletzungen, was Einsichten über den Sinn und Zweck derartiger Grundrechte, über ihre Begründungen und Rechtfertigungen als auch über ihre moralische Geltung voraussetzt. Die Wissensaneignung für Menschenrechte besteht in dem Erwerb von bestimmten Handlungsfähigkeiten; sich gegebenenfalls für die eigenen Rechte und die der anderen einzusetzen, auf Menschenrechtsverletzungen politisch wirksam aufmerksam zu machen und auf die politische Förderung einzuwirken (Gerdes 2015:153f).

Bei jenen Darlegungen wird auf die Chancen hingewiesen, die in einer auf Menschenrechten basierten politischen Bildung bestehen: Im Wesentlichen führen Gerdes und Bittlingmayer (2017:110-115) aus, dass diese Grundwerte letztendlich die Voraussetzung für die Absicherung des Lebens, der Freiheit und der individuellen Selbstbestimmung sind; und dass sie subjektive Bedürfnisse und Interessen schützen (ebd:112f). In diesem Kontext wird ebenfalls die persönliche als auch die gesamtgesellschaftliche Rolle von Menschenrechtsbildung bekräftigt. Eingehend betonen die beiden, dass mit diesem Gegenstand Befähigungen adressiert sind, die in demokratischen und zivilen Gesellschaften nicht ersetzbar sind; und dass sich die daraus gewonnenen unveräußerlichen Werte – wie etwa die Selbstachtung, das Bewusstsein eigener Rechte und die Achtung der Menschenwürde – schwer assistieren, delegieren und kompensieren lassen (ebd:115).⁶⁶

Überdies wird in solchen demokratiepädagogischen Ansätzen die ineinandergreifende Verzahnung von Menschenrechten und Bildung herausgearbeitet (Gerdes/Bittlingsmayer 2017:93-120). Bewusst wird vor allem gemacht, dass erst die Vermittlung dieser Bildungswerte dafür sorgt, dass jene grundlegenden Rechte faktisch zur Geltung kommen; und dass somit die entsprechende Grundbildung die entscheidende Vorbedingung zur Verwirklichung der Menschenrechte ist (ebd:100).⁶⁷

65 Menschenrechte verfügen über eine moralische, rechtliche, historische und institutionelle, insbesondere aber über eine politische Dimension (Forst 2011). Aufgrund des Umstandes, dass sie vor dem historischen und aktuellen Hintergrund ihrer systematischen Verletzungen „zerbrechliche moralische und politische Konstruktionen sind“, müssen diese Grundrechte laut Forst (2007; 2011) „immer thematisiert, artikuliert, gerechtfertigt und verhandelt werden“. Als herausfordernd stellt sich zudem dar, dass unablässig innovative Ansätze in der politischen Bildung voranzubringen sind, um die mangelhafte Repräsentation der Interessen von sozial benachteiligten Milieus zu überwinden (Gerdes/Bittlingsmayer 2017:112).

66 In diesem Kontext wird klargestellt, dass eine derartige Grundbildung zur Förderung einer „Kultur der Menschenrechte“ beiträgt; das heißt die „Erziehung zum gegenseitigen Respekt, zu Toleranz, Solidarität und Gleichheit der Geschlechter“ voranbringt als auch generell der Teilhabe aller Menschen an einer freien Gesellschaft dient (Mihre 2004:332).

67 In demokratiepädagogisch-theoretischen Erörterungen wird betont, dass das Fortbestehen von auf Menschen- und Grundrechten basierenden politischen Systemen auf

Zusätzlich zu den hier skizzierten theoretischen Auseinandersetzungen werden Anstrengungen unternommen, in der Schulpraxis kinder- und jugendspezifische Bildungsformate solcherart bestmöglich zu gestalten und zu optimieren. In diesem Kontext ist beispielsweise das Lebenskompetenzprogramm *Lions-Quest* „Erwachsen handeln“ zu nennen, welches an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entworfen wurde (Gerdes 2015:155-158).⁶⁸ Ziel solcher Lehrprogramme ist es, die politische Erziehung junger Menschen systematisch in die Förderung von sozialen und lebensrelevanten Befähigungen einzubetten. Parallel zu solchen Unternehmungen soll das Menschenrechtsbewusstsein konsolidiert werden; und es soll Jugendlichen ermöglicht werden, gemeinsam aufzuspüren, wie der Respekt und die Verantwortung für jene Grundrechte in aktives Handeln umzusetzen sind. Darüber hinaus gilt es Minderjährige in die dazugehörigen politischen Dimensionen zu unterweisen und ihnen die einhergehenden Einstellungen und Handlungsweisen in den sozialen Beziehungen und in den Lebensverhältnissen näherzubringen (Gerdes 2015: 157).⁶⁹

entgegenkommende demokratische Befähigungen angewiesen ist. In den neusten Entwicklungen wird als „Bildung durch Menschenrechte“ auch die Beachtung von Menschenrechten innerhalb von Bildungsprozessen bezeichnet (Reitz/Rudolf 2014:18; Henkenborg 2005:300).

68 Im Rahmen eines Drittmittelprojekts ist das dazugehörige Curriculum entwickelt worden, und zwar als altersgemäße Fortsetzung des Präventions- und Förderprogramms *Lions-Quest* „Erwachsen werden“, welches für höhere Klassenstufen konzipiert ist (Gerdes 2015:155).

69 Insgesamt liegen vier Bausteinen mit jeweils mehreren Unterrichtseinheiten vor: Diese betreffen die Legitimität, die Legalität, die Politik der Menschenrechte als auch das gesellschaftliche und politische Engagement für Menschenrechte (Gerdes 2015:155). Die Lerneinheiten setzen sich aus folgenden Themen zusammen: Die Rechtfertigung von Menschenrechten, einschließlich das Finden und Formulieren von gemeinsamen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen (ebd:155f); die Menschen- und Grundrechte in ihrer rechtlichen und institutionellen Bedeutung (ebd:156f); die Bewusstmachung, dass sich der Stellenwert und die Auslegungen einzelner Rechte historisch und nach den herrschenden politischen Verhältnissen verändern können (ebd:157); die Stärkung des Engagement für Menschenrechte und die Umsetzungsmöglichkeiten diesbezüglich (ebd:157f).

Ausweitung der Bestandsaufnahme

Im Anschluss an die Bestandsaufnahme zu den soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen⁷⁰ erfolgte dann eine Ausweitung auf die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, welche sich gesondert den Adoleszenten mit Migrationshintergrund zuwendet. An dieser Stelle werden die dabei entdeckten Untersuchungsschwerpunkte zusammengefasst. Ergänzend wird die schülerzentrierte Forschung besprochen.

Migrationsbezogene Jugendforschung

Eingangs lässt sich festhalten, dass es sich bei den migrationsbezogenen Jugendstudien um ein verhältnismäßig neues Tätigkeitsfeld handelt. Kinder und Jugendliche mit direkten und indirekten Zuwanderungserfahrungen sind über einen langen Zeitraum bei sozialwissenschaftlichen Erhebungen vernachlässigt worden – sowohl in der allgemeinen, erwachsenenbezogenen Migrationsforschung als auch in der gängigen Jugendforschung (Geisen 2010:27; Apitzsch 2002; Diehm/Radtke 1999). In zunehmenden Maß etablieren sich jugendspezifische Migrationsstudien zu einer „eigenständigen“ Fachrichtung. Diese Neuausrichtung, jene uneinheitliche Minderjährigengruppe in offiziellen Untersuchungen, wie z. B. in staatlichen Familien- und Migrationsberichten in den Blick zu nehmen, führt Geisen (2010:28) auf den Umstand zurück, dass inzwischen bekannt ist: Dies ist keine marginale Gruppe, sondern darin ist mindestens ein Drittel der jugendlichen Bevölkerung umfasst“.⁷¹

70 Damit gemeint sind die Forschungsbereich, die sich ausschließlich mit der schulischen und bildungsspezifischen Situation von Minderjährigen in Migrationskontexten befassen.

71 Was die Erforschung junger Menschen aus Zuwandererfamilien anbetrifft, ist rückblickend allerdings anzumerken: Die Schul- und Bildungssituation von *geflüchteten* Kindern und Jugendlichen wurde im deutschsprachigen Raum lange Zeit kaum behandelt. Die Arbeitsmigration, als Folge der „Gastarbeiterwanderung“ (1950er-/60er-Jahre) sowie des Familiennachzugs (1970er-Jahre) stand im Vordergrund. Infolgedessen richtete sich der Blick fast ausschließlich auf Nachkommen dieser größtenteils „freiwillig“ eingewanderten Arbeitsmigrant/innen (Geisen 2010:27). Bedingt durch die fortschreitende Konfrontation mit

In der ausführlichen Vertiefung mit den verschiedenen Arbeitsgebieten dieser Jugendforschung ist unverkennbar: Auch wenn unterschiedliche Frage- und Problemstellungen in Angriff genommen werden, so tritt eine *grundlegende* Orientierung zum Vorschein. In der Gesamtheit macht sich eine Hauptmotivation bemerkbar, Prozesse des Aufwachsens und der Sozialisation junger Menschen aus Einwandererfamilien möglichst allumfassend zu untersuchen. Man verfolgt die Intention, das pluriforme Lebensumfeld von Migrant*innenjugendlichen mitsamt den Einordnungs- und Eingliederungshergängen zu analysieren, und zwar auf eine differenzierte und reflektierte Weise. Diese prinzipielle Arbeitsweise stellt eine Abkehr von vorausgegangenen Forschungsstadien dar, in denen hinsichtlich derartiger Sachverhalte essentialisierende und kulturalisierende Auffassungen postuliert worden sind.⁷²

Ausgehend von diesem zentralen Forschungsinteresse hat sich eine lebensweltlich orientierte Fachdisziplin herausgebildet, die inzwischen diverse Phasen einschließlich Paradigmenwechsel durchlaufen hat.⁷³ Seit den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren hat sich eine selbstkritische Untersuchungsperspektive durchgesetzt, so dass gegenwärtig eine *kompetenz- und ressourcenorientierte* Betrachtungsweise gegenüber migrantischen Kindern und Jugendlichen eingenommen wird (Riegel/Geisen 2010a:9): Identitätsbildung wird dem-

Krieg, Flucht und Asyl wird in der Forschungs- und Bildungspraxis den Fluchterfahrungen bei Heranwachsenden und den spezifischen Umständen verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Weiterführendes diesbezüglich: Hormel et al. 2016.

72 Erste Phase (1970er- bis 1980er-Jahre): Minderjährigen wurde von außen eine kulturelle Andersartigkeit und Differenz attestiert. Mittels der Kulturkonfliktthese wurde die Behauptung aufgestellt, dass Individuen grundsätzlich einen Konflikt zwischen gegensätzlichen Nationalkulturen und traditionellen Herkunftskulturen der Eltern auszuhandeln hätten. Infolge jenes *Defizitparadigmas* wurden psychische Belastungssituationen in den Mittelpunkt gestellt (Geisen 2010:29-32); die zweite Phase (1980er- bis 1990er-Jahre): Durch die Kritik am bisherigen Defizitparadigma setzte sich das der *Positivierung* durch. Heranwachsende wurden nun zu „Anderen“ mit vermeintlich positiv kulturellen Besonderheiten hergestellt; so dass Differenz nun nicht als Mangelercheinung, sondern pauschal als Bereicherung definiert wurde. Trotz Paradigmenwandel blieb die Forschung lange Zeit weiterhin an national-kulturelle Unterscheidungen und vor allem an Vorstellungen orientiert, wonach Jugendliche Träger spezifischer, gefestigter Kulturen seien (Geisen 2010:34).

73 Ein Gesamtüberblick über die Entstehung einer migrationsspezifischen Jugendforschung, inbegriffen die Paradigmenwechseln, die Kontinuitäten und die neusten Trends: Geisen (2010).

nach nicht mehr als eine Angelegenheit von Unzulänglichkeiten und Verlust eingestuft, sondern als Resultat eines aktiven, subjektiven Gestaltungsprozesses (Riegel 2004:44). Ein Wandel in diese Richtung ist durch etliche Impulse herbeigeführt worden – in der Hauptsache durch konstruktivistische, poststrukturelle und postkoloniale Theorien als auch durch biographische, hermeneutische und diskursanalytische Methoden (Riegel/Geisen 2010a:9).

Zugehörigkeitsarbeiten in Migrationskontexten

Bei der eingehenden Sichtung solch fokussierter Jugendstudien zeigt sich, dass schwerpunktmäßig die Zugehörigkeitsarbeiten von Heranwachsenden in Migrationskontexten ergründet werden.⁷⁴ In Bezug auf einen solchen Sachverhalt lassen sich im Prinzip bestimmte Forschungsvorhaben ausmachen.

An erster Stelle gilt es die vielschichtigen Gesamtzusammenhänge von Zugehörigkeiten Adoleszenter nach außen hin sichtbar zu machen: Häufig wird in entsprechenden Untersuchungen veranschaulicht, dass Individuen dieser heterogenen Jugendgruppe in diverse gesellschaftliche, einschließlich soziale und kulturelle Rahmenbedingungen eingebunden sind. Zu diesem Punkt werden die grundverschiedenen *Konstellationen* von Angliederungen offengelegt, die in der jugendlichen Lebenswelt eine beträchtliche Rolle spielen, wie etwa die nationalstaatlich gefasste Gemeinschaft; internationale und globale Orientierungen; lokale und regionale Bezugspunkte; der familiäre Herkunftskontext mitsamt den soziokulturellen Bezügen; Institutionen wie Schule und Betrieb; die Peer-Gruppen als Sozialisationsinstanz; Cliquen und jugendkulturelle Szenen im lokalen, globalisierten und virtuellen Raum; Sport- und Kulturvereine; religiöse Einrichtungen und politische Gruppierungen.⁷⁵

Bei den zugehörenden Ausführungen wird stets bewusstgemacht, dass diese hier aufgezählten komplexen Gefüge und die darin eingelassenen Gegeben-

74 Generelle Ausführungen zu diesem Forschungskomplex befinden sich im Sammelband von Geisen und Riegel (2010).

75 Mehr dazu: Riegel/Geisen 2010:7.

heiten im Hinblick auf die vielfältigen Identifikationen und Selbstverortungen bei Migrantenjugendlichen höchst bedeutsam sind. In einem Forschungsrahmen wie diesem werden dementsprechend theoretische Konzepte entwickelt, wie etwas das der natio-ethno-kulturellen Mehrfahzugehörigkeiten (Mecheril 2000). Die Mehrdeutigkeit von sozialen Zuordnungen als auch die Hybridität der jugendlichen Identitäten wird hierdurch verdeutlicht; und ferner wird die vermeintliche Reinheit und Exklusivität von national-kultureller Angehörigkeit in Frage gestellt (Riegel/Geisen 2010:10). Insgesamt wird das Hauptaugenmerk auf die adoleszente Identitätsentwicklung gerichtet: Das Hineinentwickeln des Einzelnen in die Gesellschaft, also die Hergänge von Eingliederung und Anpassung in soziale Gemeinschaften werden durchforscht. Herausgefiltert wird hierdurch, welche Aushandlungen Jugendliche durchlaufen, was für individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen und wie es generell um die Ausgestaltung ihrer Lebensperspektiven steht (Riegel/Geisen 2010:07).

Im Zusammenhang mit dieser Grundthematik bearbeiten die entsprechenden Forschungsprojekte, was das *Migrationsspezifische* in den alltäglichen Aushandlungen von Zuordnung und Identität ist; sprich was es für junge Menschen bedeutet, als Gesellschaftsmitglieder in verschiedene Migrationskontexte eingelassen zu sein. Vielschichtige Orientierungs- und Handlungsmuster werden identifiziert, anhand denen Migrantenjugendliche den zahlreichen Herausforderungen und Unsicherheiten einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft begegnen. Abläufe von sozialer Ein- und Ausgrenzung werden in erster Linie berücksichtigt, mit denen Heranwachsende von vornherein konfrontiert sind (Riegel/Geisen 2010:16). In Erhebungen dieser Art wird insbesondere klargestellt, dass die Angliederung an die unterschiedlichen Gemeinschaften bei Minderjährigen aus Einwandererfamilien eher prekär und sozial umstritten ist (Mecheril 2003:8; Schramkowksi 2007). Bei der näheren Durchleuchtung gesellschaftlicher Positionierung wird darüber aufgeklärt, dass Zugehörigkeiten vielmals im Zuge des Aufeinandertreffens mit Fremdzuschreibungen und Rassismus hergestellt werden (Riegel 2002; Held/Riegel 1999). In entsprechenden Studien werden die Erschwernisse und Risiken in den lebensweltlichen Rahmenbedingungen nachgezeichnet, die speziell für Adoleszente mit Migrationshintergrund gelten: Enthüllt wird, dass trotz der

Diversität der Alltagserfahrungen und Lebenslagen wirkungsmächtige Fremdkategorisierungen als „Migrationsandere“ auf der Tagesordnung stehen; das heißt Personen mit Festsetzungen von solchem Format zu Rechnen haben und nicht selten mit Abweisungen als Nichtzugehörige in Berührung kommen; und dass ihnen hierdurch die Anerkennung, ein Teil der Gemeinschaft zu sein, verwehrt bleibt (Mecheril 2003).⁷⁶

Des Weiteren illustrieren diese Art der Migrationsstudien, dass bei Individuen, die ständig als „Andere, Nicht-Eigene“ personifiziert werden, Zugehörigkeitsfragen zu etwas Omnipräsenten werden; und dass sie in einen Zwang hineingeraten, sich ständig erklären und positionieren zu müssen. Bei solchen inhaltlichen Aufarbeitungen wird auch festgestellt, dass die von außen vorgenommenen Zuweisungen angeblicher Gruppenmerkmale und Zuordnungen nur bedingt mit dem übereinstimmen, wie sich Minderjährige selbst verorten; und dass sie aufgrund dessen vielfach Widersprüche und Spannungen zwischen der Selbst- und Fremdpositionierung auszutragen haben (Riegel/Geissen 2010:8).

Ergänzend zur Identifizierung derartiger Sachlagen werden in der migrationsbezogenen Jugendforschung große Bemühungen unternommen, nahezubringen, dass Heranwachsende – trotz dieser widrigen Zustände, als Migrationsandere gekennzeichnet zu sein – keineswegs Opfer ihrer Lebensumstände sondern *Handlungsbemächtigte* sind: Unter Rückgriff auf das Agency-Konzept⁷⁷ wird vergegenwärtigt, dass sie als selbstständig agierende Akteure zu betrachten sind, die angesichts der Konfrontation mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen eigene Entscheidungen treffen, Strategien herstellen und vor allem situativ handeln (Geissen 2010). Wert wird darauf gelegt, anschaulich zu machen, dass Personen Fremdzuordnungen und Hergängen des Othering nicht nur passiv ausgeliefert sind, sondern dass sie sich vielmehr aktiv an

76 Veranschaulicht wird das prekäre Verhältnis, in das sich Adoleszente häufig wiederfinden: Einerseits verfügen sie aufgrund der familiären Biographie über bereichernde Migrationserfahrungen, entweder direkter oder indirekter Art. Zugleich sind sie in eine nationalstaatlich, ethnisch und kulturell definierte Gesellschaft eingegliedert. Unter diesen Umständen, als Migrationsandere zugewiesen zu werden, durchleben sie des Öfteren Aussonderung (Mecheril 2003).

77 Allgemeines zum Agency-Konzept: Scherr 2012.

verschiedenen Aushandlungsprozessen beteiligen. Demzufolge tritt in den betreffenden Jugendstudien hervor, dass Migrant*innenjugendliche zwar durch andere Einzelpersonen und Gruppen unterschiedlich nachteilig platziert werden, sie sich stellenweise aber auch selbst in entsprechende Kategorien eingliedern. *Ambivalente* Verhältnisse werden somit sichtbar gemacht; wonach einerseits die positive Identifikation mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe orientierungs- und identitätsstiftend ist; und andererseits das daraus entstehende „Wir-Gefühl“ Abgrenzungen und Zugehörigkeitsverweigerungen zur Folge haben kann (Riegel/Geisen 2010:8f). Alles in allem wird bei solchen Analysen offenbart, dass junge Menschen Rassismus- und Exklusionserfahrungen durchleben; parallel hierzu selbst an Vorgängen des Ausschlusses von Gleichaltrigen beteiligt sein können (Riegel 2002; Held/Riegel 1999).

Neben diesen weitgehenden Aspekten wird in Forschungsprojekten wie diesen unterstrichen, dass die Selbstverortung bei Jugendlichen aus Einwandererfamilien auf äußerst vielgestaltige Weise abläuft; und dass sie in demselben Maße, wie Gleichaltrige ohne Migrationsbezüge, aktiv und flexibel auf ein Netz von Zugehörigkeiten Bezug nehmen.

Zuvorderst ist aus diesen Untersuchungen zu entnehmen, dass bei der sozialen Eingliederung verschiedene Differenzlinien, wie unter anderem Nationalität, Geschlecht, und Ethnizität aber auch Behinderungen, Jugendkulturen und sozialräumliche Gegebenheiten einwirken; und dass sich schließlich derartige Unterschiede im Alltag überlappen (Riegel/Geisen 2010:11). Um diesen Umstand exakt auszuwerten, kommt zunehmend die Methodik der Intersektionalität⁷⁸ zur Anwendung. Das ineinander verflochtene Zusammenspiel von verschiedenen Differenzkategorien mit vorherrschenden Machtverhältnissen wird dabei ergründet; aufgezeigt wird letztendlich, wie solcherlei wirkungs-mächtige Konstellationen die Entwicklungsmöglichkeiten und die Lebenssituation an sich beeinflussen (Riegel/Geisen 2010:14f).

Darüber hinaus stellen diese Forschungsvorhaben richtig, dass migrantische Minderjährige soziale Angliederungen *nicht* nur zur eigenen Identitätsfindung durchführen; es ihnen ebenso darum geht, den eigenen Möglichkeitsraum abzusichern und zu erweitern; und sie schließlich in ihren Lebensräumen

⁷⁸ Weiterführendes zum Intersektionalitätsansatz: Winkler/Degele 2009.

Handlungsfähigkeit und Wirkungsmacht durchsetzen möchten (Riegel/Geisen 2010:12).

Unter Einbezug der bisher aufgezählten Punkte wird klar, dass in jenen Jugendstudien die vielgestaltigen Subjektkonstruktionen im Vordergrund stehen: Auf sehr differenzierte Art wird aufgezeigt, dass sich Heranwachsende mit Migrationshintergrund höchst komplex im Alltag selbst verorten. Zahlreiche Projekte liegen hierzu vor, die nachvollziehbar machen, wie Adoleszente die Zuordnung in soziale und kulturelle Lebensbereiche gestalten und wie sie bei der Identifikation mit ihrem Stadtteilen vorgehen (Schmitt, 2010); auf welche Weise die Selbstpositionierung in symbolischen und medialen Räumen vonstattengeht (Goel, 2010); welche Aushandlungsprozesse sie in Bezug auf Ethnizität und Geschlecht austragen (Gerner 2010; Riegel 2010); und auf welche Weise Minderjährige Männlichkeit konstruieren und dazugehörige Selbstinszenierungen ausüben (Spies 2010, Spindler 2010; Weber 2010).

Des Weiteren werden in solch fokussierten Untersuchungen *wichtige* Impulse gesetzt, und zwar bezogen auf die Migrationsforschung an sich und auf die Erfassung jugendlicher Lebenswelten: Der Nachweis für die Herstellung einer Bandbreite an kreativen Umgangsformen und Strategien wird erbracht, mittels derer junge Migrantinnen und Migranten Rassismus, Diskriminierung, Fremdethnisierung⁷⁹ als auch Vergeschlechtlichung begegnen. Hierdurch findet generell eine Loslösung von simplifizierten und homogenisierenden Annahmen statt, wonach es so etwa wie „die typischen Migrantenjugendlichen“ gibt, die zugleich „alle Opfer ihrer Umstände“ seien (Geisen 2010:51). Außerdem wird in das Bewusstsein gerückt, dass es bei der Ergründung jugendlicher Lebenswelten unverzichtbar ist akteurspezifische Perspektiven zum Hauptbestandteil von Forschung zu machen (ebd:54). Vermehrt wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, dass sich junge Menschen aus Einwandererfamilien als Gemeinschaftsmitglieder vor allem in sozioökonomischen Machtkonstel-

79 Zahlreiche Studien widmen sich der Ethnizität als Prozess der Zuschreibung kultureller Unterschiede. Allgemeines zur Erforschung derartiger Hergänge: Groenemeyer 2003; Scherr 2000. Sowohl Selbst- als auch Fremdethnisierungserfahrungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden ins Detail gehend analysiert, siehe etwa bei Akka 2008; Can 2008; Badawia 2002/2002a; Nohl 2003/2003a. Auch die Selbstwahrnehmung ethnischer Stereotype wird bearbeitet (Hirschhauer 2012).

lationen aufhalten; und dass es ihnen oftmals um Grundsatzfragen zur sozialen Ungleichheit und zur Aufwärtsmobilität geht und sie ein deutlich geringeres Interesse an irgendwelchen „Kulturen der Migranten“ hegen (Riegel/Geisen 2010:21).⁸⁰

An dieser Stelle ist abschließend anzumerken, dass im Kontext der Erforschung facettenreicher Sozialisationsprozesse bei migrantischen Adoleszenten nicht nur das große Themenfeld rundum Zugehörigkeiten bearbeitet wird, sondern auch die Grundthematik *“Gesellschaftliche Partizipation”*⁸¹ diskutiert wird: In jenen Untersuchungsbereichen wird vorrangig die Inklusion und die Teilhabe an den verschiedenen sozialen Gefügen beleuchtet. Zutage wird gefördert, dass Individuen jener inhomogenen Gruppe, ohne ihr Zutun, zwangsläufig in wirkungsmächtige Debatten eingebettet sind – und zwar vornehmlich in den allgegenwärtigen Integrationsdiskurs, welcher die politischen und gesamtgesellschaftlichen Sphären durchdringt. Aufgearbeitet wird insbesondere, dass es Minderjährige und junge Erwachsene infolgedessen mit machtvollen, sozial definierten Zielvorgaben und Anforderungen zu tun bekommen (z. B. Schramkowski 2007). In der Hauptsache findet Aufklärung darüber statt, welche Art von Ausgrenzungen junge Menschen hierbei erfahren; und welche Handlungsoptionen und Umgangsstrategien ihnen zur Verfügung stehen, um der Exklusion und den verschiedenen Herabsetzungen entgegenzutreten.⁸²

80 In diesem Kontext ist auf die Studie von Juhasz/Mey (2003) hinzuweisen. Biographische Verläufe migrantischer Jugendlicher werden vorrangig unter Bedingungen sozioökonomischer Ungleichheiten und Machtbeziehungen rekonstruiert.

81 Zum Themenkomplex „Jugend, Partizipation und Migration“ und zu „Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung“ siehe das gleichnamige Werk; herausgegeben von Geisen/Riegel 2009, hierzu vor allem das zugehörige Einführungskapitel (2009a).

82 Entsprechende Studien mit dazugehörigen Untersuchungsgegenständen: Rekonstruktionen des subjektiven Verständnisses von Integration als auch des Integrationsempfinden sowie der jugendspezifischen Bewertungen des entsprechenden Diskurses (Schramkowski 2007); Vergleichende europäische Jugendforschung, die offenlegt, welche kollektiven Orientierungen Minderjährige europaweit entwickeln (Held/Špona 1999); Stadtteilstudien, in der gesondert die Perspektiven von Mädchen zu Integration und Ausgrenzung erfasst werden (Riegel 1999).

Jugendorientierte Rassismusforschung

Im Fortgang der Begutachtung tritt hervor, dass im deutschen Forschungsraum soziologische Studien vorliegen, die als jugendorientierte Rassismusforschung einzuordnen sind.⁸³ Im Vergleich zu den anderen umfangreichen Fachgebieten der Jugendforschung sind Erhebungen dieser Art mengenmäßig unterlegen und bis jetzt unterrepräsentiert. Solche Projekte richten sich nach einer entsprechenden Untersuchungsperspektive aus: Rassismus als ein gesellschaftlich strukturierendes soziales Ungleichheitsverhältnis, mitsamt seinen zahlreichen folgenschweren Konsequenzen, soll grundlegend durchleuchtet werden. Explizit werden derartige Machtkonstellationen im Hinblick auf migrantische Heranwachsende und ihre Lebenssituation beschrieben; und zudem die für notwendig befundenen Gegenmaßnahmen skizziert, mittels derer rassistische Zustände eingedämmt werden sollen. Alles in allem wird in das komplexe Zusammenspiel von Rassismus und den vielschichtigen jugendlichen Alltagswelten eingedrungen (Scharathow 2014:10).

Solch zentrierte Beiträge erfassen vordergründig Begebenheiten mit Erscheinungsformen von *Alltagsrassismus* (u. a. Terkessidis 2004; Scharathow 2014): Erlebnisse latenter und subtiler Ausgrenzung und Diskriminierung werden an die Oberfläche gebracht, welche zum einen für die Betroffenen allgegenwärtig sind; die sich für sie nicht immer als offensichtlich erweisen, sich stellenweise unterschwellig bemerkbar machen und nicht selten schwer greifbar sind (Essed 1992:375).⁸⁴ In der Befragung von Terkessidis (2004) tauschen sich Adoleszente über alltagsrassistische Vorkommnisse aus. Die dabei identifizierten kollektiven Erfahrungs- und Wissensbestände, die sich die Studienteilnehmer/innen im Laufe ihrer Sozialisation angeeignet haben, werden einer

83 Unter anderem folgende Studien zeichnen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bei Minderjährigen mit Migrationshintergrund nach: Leiprecht 2001; Leiprecht/Lagerfeldt 2014; Mecheril 2005; Melter 2006; Salentin 2007; Scharathow 2014; Terkessidis 2004; Willems/Leiprecht 2009.

84 Eine sehr bekannte theoretische Abhandlung zu Alltagsrassismus ist von Essed (1991) verfasst worden.

tiefgehenden Analyse unterzogen.⁸⁵ Qualitativ-empirisch wird ein ganz spezifischer Wahrnehmungshorizont verarbeitet, nämlich die permanenten sich stets wiederholenden Vorfälle von Zurückweisungen – wenn Einzelpersonen oder soziale Gruppen behaupten, dass man ethno-nationalen Standards nicht genüge und somit „kein richtiger Deutscher“ sei und in Wirklichkeit „ganz woanders“ hingehöre.

In diesem Untersuchungsfokus werden *verschiedene* Erfahrungsebenen von derart rassistischen Alltagsphänomenen aufgearbeitet: Persönlich erlebte Vorgänge; stellvertretende Erfahrungen, also Sachverhalte, die man an anderen Gleichaltrigen oder Familienmitgliedern beobachtet hat oder die einem von anderen Personen mitgeteilt werden; und Konstellationen, die einem als allgemein gültig und gegen die gesamte Gruppe der „Ausländer“ gerichtet zu sein erscheinen (Terkessidis 2004:21). Bei solchen Rekonstruktionsarbeiten wird ebenso dokumentiert, welche Kenntnisse sich die jeweiligen Befragten über die „Inventare des Rassismus“⁸⁶ aneignen (ebd:121;127), was sie über die rassistische Praxen in den Institutionen Arbeitsmarkt und Staatsbürgerschaft sowie in den kulturellen Hegemonien Familie und Schule wissen (ebd:131-172); wie sie als Diskriminierungsbetroffene Vorfälle solcherart im Alltag bewerten (ebd:172-197) und welches abstrakte Wissen über Rassismus vorliegt (ebd:128; 203-208)⁸⁷

85 Speziell zum Themenkomplex „migrantisches Wissen über Rassismus“: Terkessidis 2004:115-121.

86 Die Interviewten in Terkessidis Studie spüren ein Inventar rassistischer Situationen auf: Begebenheiten der *Entfremdung*, bei denen das Gegenüber ein scheinbar auffälliges Merkmal fokussiert und hierdurch die eigene Zugehörigkeit in Frage gestellt wird (Terkessidis 2004:173-179); Praktiken der *Verweisung*, wie etwa das ständige Erfragen „woher man denn herkomme“, mittels dem das Individuum „an einen anderen Ort transportiert“ und somit dessen Ausschluss eingeleitet wird (ebd:180-185); Vorgänge der *Entantwortung*, bei der man mit einer Person oder einem Kollektiv in Verbindung gebracht wird und gleichzeitig ganz bestimmte Eigenschaften fremdzugeschrieben bekommt, und dadurch das Gefühl erhält, dass einem die Verantwortung für das eigene Handeln abhanden kommt (ebd:186-194); Begegnisse der *Entgleichung*, bei dem Zuschreibungen von Klischees durchlebt werden und einem dabei ein Defizit unterstellt wird, einer wie auch immer gearteten Norm nicht zu genügen (ebd:195-197).

87 Terkessidis (2004:172) begründet seine Forschungsmotivation, Diskriminierungserfahrene selbst zu Wort kommen zu lassen, wie folgt: „Normalerweise werden die Mechanismen des

Auch bei Scharathow (2014) steht die Erforschung von jugendspezifischen Perspektiven zu Rassismus im Zentrum. Sie geht in erster Linie dem Fragenkomplex nach, was die tagtäglichen Begebenheiten von diesem Format für Minderjährige bedeuten; wie sie mit dererlei Erlebnissen verfahren; und welche nachhaltigen Effekte und konkreten Auswirkungen sich hieraus für die Lebensführung ergeben. In der Gesamtheit werden in ihrer Erhebung die Erfahrungswelten, Interpretationen als auch die Handlungsbegründungen von markierten „Migrationanderen“ nachgezeichnet, vorwiegend im Kontext sozial-nahräumlicher und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Scharathow 2014:11). Der wesentliche Beitrag dieser Abbildungen besteht darin, dass subjektiv durchlebte Formen der Ausgrenzung und der Diskriminierung systematisch kategorisiert werden; und dass dabei hauptsächlich die Betrachtungsweisen diskriminierter und handlungsbemächtigter Jugendlicher integriert werden.⁸⁸

Perspektiven von Bildungserfolgreichen

Im Zuge der Auswertung lässt sich neben den migrationsbezogenen Jugendstudien ein weiterer Forschungsbereich ausmachen, auf dem belangvolle Aspekte besprochen werden. Die Rede ist von sozialwissenschaftlichen Beiträgen, die sich voll und ganz auf die Gesamtzusammenhänge von „Migration und Bildungsprozessen“ konzentrieren. In solchen Fokussierungen zeichnet sich ein Forschungstrend ab, wonach verstärkt eine spezifische

Rassismus in Alltagssituationen ausgehend vom Handeln der „Mehrheit“ kategorisiert. Es werden die (rassistischen) Akte benannt, welche die Mehrheitsmitglieder ausführen und die sie als rassistisch klassifizieren“. Demzufolge beschreiben nun die Untersuchungsteilnehmenden, aus ihrem Blickwinkel, die Bedeutung diskriminierender Handlungsweisen. Darauf aufbauend werden ihre Erlebnisberichte „inventarisiert“.

⁸⁸ In der vorliegenden empirischen Untersuchung zu den „Perspektiven migrantischer Jugendlicher zu Schule“ reflektieren die Befragten in einem *hohem* Maß individuelle Diskriminierung, die aus ihrer Warte seitens der Lehrkräfte ausgeübt wird. Die von ihnen wahrgenommenen Phänomene von Ungleichbehandlungen sind als Alltagsrassismus einzuordnen. Bei der Darstellung der Empirie werden daher zentrale Erkenntnisse aus der hier genannten Untersuchung von Scharathow (2004) herangezogen.

Gruppe von Migrantinnen und Migranten ausgewählt und erforscht wird, und zwar junge Bildungserfolgreiche. Größtenteils werden anhand von Biographiestudien Gymnasiasten, Abiturienten und Studierende als auch Hochschulabsolventen und Berufstätige interviewt; so dass die Erfahrungen und Auffassungen meist junger Erwachsener mit Migrationshintergrund begutachtet sind.⁸⁹

Eine Ausrichtung von diesem Format, das Befinden und die Einschätzungen bildungserfolgreicher Personen aus Einwandererfamilien in Erfahrung zu bringen, basiert auf bestimmten *Motivationen*: Der Ausgangspunkt für derartige Bemühungen besteht in der kritischen Würdigung des Expertenaustausches, bei dem es im Zusammenhang mit Bildung und Migration sehr häufig um Bildungsdisparitäten und schulische Schlechterstellung geht. Einem solch fixierten Forschungsstand soll entgegengewirkt werden. Dementsprechend bekräftigt Raiser (2007), dass es primär gilt, einen Gegenpol zur „gängigen“ Migrationsforschung und zu den dominierenden Erklärungsansätzen für Bildungshürden zu errichten; dass anstelle von kulturell-defizitären und human-kapitaltheoretischen Theorien schließlich Sozialkapitalansätze auszubauen sind; und dass im Hinblick auf den Bildungsaufstieg Ressourcen sozialer, familialer und migrationsspezifischer Art neu zu bewerten sind (Raiser 2007: 20f;39;181f). Bei diesem Vorhaben wird vornehmlich beabsichtigt, anderweitige Varianten von Bildungsverläufen, nämlich vielversprechende Werdegänge sichtbar zu machen (z. B. Nohl 2001). Derartige Spezialisierungen zielen darauf ab, die für den Bildungserfolg entscheidenden Faktoren als auch die daran beteiligten Hergänge zu identifizieren. Im Kern wird dementsprechend entschlüsselt, welche Einflüsse eine positive Bildungskarriere bedingen und welche Strategien Individuen anwenden, um einen gelungenen Aufstieg zu bewerkstelligen. Exemplarisch hierfür ist die Studie von Pott (2002). Er überprüft hierbei, inwiefern soziale Mobilitätsprozesse für den bildungsbezogenen Lebenslauf bedeutsam sind. Ebenso werden in seiner Studie, die grundverschiedenen Handlungsmuster bei Bildungsaufsteigern und ihre effektiven Mobilisierungsformen von Ethnizität durchleuchtet (ebd: 421).

89 Kritisch wird angedeutet, dass die jüngeren Bildungsteilnehmenden, Kinder und Jugendliche, bei derartigen Forschungsprojekten insgesamt unterrepräsentiert sind (Hirschauer 2012:70;74).

Bei eingehender Betrachtung zeigt sich dann, dass mit dieser Forschungsorientierung spezifische *Intentionen* verfolgt werden: Prozesse der Bewältigung und des Umgangs mit zahlreichen Erschwernissen als auch die individuellen Konstruktionen von Gegenstrategien werden offengelegt. Veranschaulicht wird beispielsweise, wie junge Mädchen und Frauen aus Zuwandererfamilien in ihren Bildungsverläufen auf die vielgestaltigen sozialen Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsformen im Bildungswesen reagieren – welche sich aus der geschlechtlichen Stellung und aus der sozialen Positionierung als Migrierte ergeben. Dementsprechend werden Grundeinstellungen zu verschiedenen lebensweltlichen Teilaspekten erfragt; neben anderem zu Familie, Freizeit und Freundschaft, aber auch zu Partnerschaft, Ausbildung und zur eigenen Bildungsbiographie (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005:163-209).

Außerdem werden diese detaillierten Rekonstruktionsarbeiten durchgeführt, um einen Überblick über die Arten der Aufstiegsstrategien und über die einzelnen Typen und Kontrastfälle zu erhalten (vgl. Hummrich 2002; Raiser 2007; Pott 2002). In solchen Untersuchungszusammenhängen wird geltend gemacht, eine Forschungslücke zu schließen; den Fachstand hinsichtlich der Bildungsmobilität unter Einwanderungsbedingungen zu erweitern. So arbeitet beispielsweise Raiser (2007:89-91) verschiedene Grundmuster in den Verfahrensweisen der Bewältigung von Bildungshemmnissen heraus. Zutage wird gefördert, wie die Befragten die eigene Biographie in Bezug auf wichtige Punkte bilanzieren; wie sie den Einsatz struktureller Ressourcen mit Blick auf persönliche Aufwärtsentwicklungen bewerten; und welchen Sinn sie dem individuellen Lebenslaufprojekt geben. In derart orientierten Studien wird weitgehend der Anspruch erhoben, insgesamt die Abläufe der sozialen Mobilität bei Migrantinnen und Migranten auf systematische Weise zu dokumentieren (v. a. Pott 2002). So gesehen beabsichtigen diese Studien, vorwiegend aus der Retrospektive älterer Jugendlicher und junger Erwachsener, dienliche Praktiken abzuleiten, um letztendlich die aufstrebende Laufbahn bei Migrantenkindern nachvollziehbar zu machen.

Überdies liegen Erhebungen vor, wie etwa die von Badawia (2002) und von Hummrich (2001), die im Kontext von Bildungsbiographien andere Gegenstände haben; vorrangig die Identitätsarbeit und die Bewältigung von

Adoleszenz verhandeln: Bildungserfolgreiche werden mit dem Ziel näher untersucht, dabei klarzustellen, dass im Werdegang durchaus erfolgreiche Strategien der Identitätsformation und der Selbstpositionierung realisierbar sind. Insgesamt wird dem Themenkomplex „Identitätsentwicklung junger Menschen mit Migrationshintergrund“ eine große Beachtung geschenkt. Demzufolge existiert eine Vielzahl an entsprechenden Untersuchungen.⁹⁰

Bei einer Herangehensweise wie dieser erforscht Badawia (2002) den kreativen Umgang von Adoleszenten mit kultureller Differenz; insbesondere ihre Handhabung mit Vorstellungen von „zwei Kulturen“, nämlich wie sie mit sozialen Konstruktionen bikultureller Identitäten verfahren. Hierzu wird an die Oberfläche gebracht, wie junge Migrantinnen und Migranten eine neue Identitätsposition entwickeln, den so genannten „dritten Stuhl“. Dadurch soll ein Beitrag zur Identitätsthematik geleistet werden, indem die Mehrdimensionalität und die Vielschichtigkeit dazugehöriger Sachlagen aufgedeckt werden (Badawia 2002: 38f). Hummrich (2002) beleuchtet hingegen, wie aufstiegsorientierte junge Frauen in ihren Subjektkonstruktionen maßgebliche Wandlungsprozesse verarbeiten. Typenbildungen und Fallkonstrastierungen junger Frauen werden zu diesem Punkt generiert. Schwerpunktmäßig werden biographische Hergänge untersucht, welche die Interviewteilnehmerinnen vor dem Hintergrund ihrer familiären und schulischen Erfahrungen und ihrer gesellschaftlichen Stellung als Frau und Migrantin durchlaufen. In den Blick wird genommen, auf welche Weise sie sich im Zuge dessen selbst verorten und wie sie aus der eigenen Perspektive heraus einen selbstständigen Lebensweg herstellen (Hummrich 2001:6).

Letzten Endes wird in solch zentrierten Studien vor Augen geführt, dass Individuen aus Einwandererfamilien einerseits nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung streben und ihr Bestmögliches tun, dies durchsetzen; und dass sie sich gleichzeitig in grundverschiedenen Abhängigkeitsverhältnissen befinden, vor allem familiärer und sozioökonomischer Art. Im Hinblick darauf wird dargelegt, anhand welchen Vorgehensweisen bereits bestehende Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft und erweitert werden (Geisen 2010:47).

90 Siehe beispielsweise die Beiträge von Mannitz 2003; Nohl 2003; Portera 2003; sie sind in dem Band von Badawia et al. 2003 enthalten.

Schülerzentrierte Forschung

In der abschließenden Bearbeitung der Ausgangsfrage, was über Jugendliche mit Migrationshintergrund und Schule in den einzelnen Fachdisziplinen besprochen wird, wurde die Schulforschung einer Überprüfung unterzogen. Das heißt, die Teilgebiete und Dimensionen wurden eingesehen, die sich auf Schulinstitutionen und deren Zusammenhänge mit sozialen Handlungsfeldern und Teilsystemen beziehen (Helsper/Böhme 2008:11) und die sich zugleich als Bestandteil einer umfassenderen Bildungsforschung verstehen (Tippelt 2002).

Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass die besagte Schulforschung größtenteils erziehungswissenschaftlich und pädagogisch orientiert ist; in Bezug auf Fragen zu Bildung, Erziehung und Sozialisation jedoch ausdifferenziert und interdisziplinär aufgestellt ist (Helsper/Böhme 2008:13). Grundverschiedene Vertiefungen lassen sich prinzipiell beobachten: Zum einen existiert eine Vergleichsforschung, welche das Schulsystem, die unterschiedlichen institutionellen Formen und die inneren Differenzierungen durchleuchtet (Sprenger 2000; Horstkemper/Tillmann 2008); ebenso wird die Schulentwicklung einschließlich die Leistungs- und Schulqualität erforscht, als auch Handlungs- und Praxisforschung betrieben (Schwippert/Goy 2008; Tillmann 2001); schulische Übergänge und Verläufe werden außerdem fundiert analysiert (Koch 2008; Büchner/Koch 2001/2002); Prozesse der Unterrichtsgestaltung, die des Lehrens und des Lernens sind ebenso Gegenstand eingehender Betrachtungen (Schweer 2000; Naujok 2008); überdies wird der Lehrerforschung nachgegangen (Bromme/Haag 2008); interdisziplinäre Ausarbeitungen zum Themenkomplex „Schule und Familie“ finden gleichfalls statt (Büchner et al. 2002; Busse/Helsper 2008); soziokulturellen Verhältnissen wie etwa „Schule und Vergeschlechtlichung“ wird auch auf den Grund gegangen (Faulstich-Wieland 2008; Valtin 2001).

Im Rahmen weiterführender Auswertungen ist zusätzlich eine *Schülerforschung* auszumachen, in der Heranwachsende explizit hinsichtlich

ihrer Perspektiven zu Schule erfasst werden und in den Mittelpunkt empirischer Datenerhebung rücken. Bei der Sichtung dieser Fachdisziplin entstehen *zwei* wesentliche Erkenntnisse: In Untersuchungsgebieten wie diesen werden einerseits Minderjährige in ihrer Position als Schulakteure und in ihren Sichtweisen, Orientierungs- und Handlungsmustern auf mannigfaltige Weise ergründet. Andererseits werden in den dazugehörigen Studien – zumindest in den vorliegenden, bearbeiteten – kaum Bezüge zu zugewanderungsspezifischen Belangen oder zum Migrationshintergrund der Untersuchten hergestellt. Überblicksartig wird im Fortgang aufgezeigt, was für Untersuchungsgegenstände stattdessen im Vordergrund stehen.

In solch fokussierten Beiträgen werden Kernfragen zur Schülerpersönlichkeit erörtert: Anhand eines interdisziplinären Zugangs, zum Teil unter Einbezug der pädagogischen Psychologie und der Persönlichkeitsforschung, finden Erueirungen dazu statt, inwiefern Schule als Sozialinstanz und inwieweit das Erziehungsverhalten von Lehrpersonen die Entwicklung Adoleszenter beeinflussen. Was das betrifft, werden Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit und der Schulkarriere aufgeheilt. Hinterfragt werden im Wesentlichen die individuellen Grundvoraussetzungen für eine gelungene Fortentwicklung und für die Durchsetzung von Bildungserfolg (Dalbert/Stöber 2008:905; Satow/Schwarzer 2000; Helmke 1998; Jerusalem/Satow 1999; Köller/Baumert 1998; Schwarzer 1991).

Die Schulkarriere an sich, mitsamt den zugehörigen Aspekten rundum den Bildungs- und Lebensverlauf, wird ausgiebig thematisiert: Vornehmlich wird in Bezug darauf die jugendbiographische Bedeutung von Schulinstitutionen herausgearbeitet (Helsper 2008). Was das angeht, werden in erster Linie Hergänge der Typisierung, der Attribuierung und Stigmatisierung bei Nichtvolljährigen abgebildet (Tillmann et al. 1999; Zielke 1993; Holtappels 1987). Lebenslaufstudien werden zu Schülerkohorten durchgeführt, um die Relevanz der schulischen Laufbahn für die Lebensführung zu beschreiben (Meulemann et al. 2001; Meulemann 1995; Schumann 2003a,b). Verschiedene Übergänge, inbegriffen der Auf- und Abstieg im Werdegang werden inspiziert (Schneider/Wirringa 2011). Schulisch-institutionelle Rollenanforderungen werden darauf untersucht, wie junge Menschen diese individuell erfahren und deuten; und wie sie diese aufgestellten Ansprüche in einen lebensgeschicht-

lichen Gesamtzusammenhang integrieren (Baacke/ Sander 1999; Combe/ Helsper 1994; Kramer/Helsper 2000; Kramer 1999, 2000, 2004).

Ergänzend hierzu vertieft sich die schülerfokussierte Forschung in die Wechselbeziehungen zwischen Gleichaltrigen; hierzu insbesondere in die Peer-Kulturen (u. a. Breidenstein 2008): In Anlehnung an die Entwicklungspsychologie und an die Sozialisationstheorien wird die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schüler in Bezug auf andere Individuen und Personengruppen des gleichen Alters und Status vermittelt. Dementsprechend sind es die Interaktionen zwischen Minderjährigen und den Schuleinrichtungen, die detailliert in Augenschein genommen werden. Zuvorderst wird in den entsprechenden Studien erschlossen, wie Jugendliche in diesen Austauschprozessen eigenständige, von schulischen Zielsetzungen weitgehend unabhängige Gleichaltrigenkulturen ausbauen.⁹¹

Zusätzlich zu den bisher genannten Arbeitsbereichen existieren Fachgebiete, die sich primär mit den Standpunkten als auch mit den Orientierungs- und Handlungsweisen bei Schüler/innen beschäftigen (z. B. Schubarth/Speck 2008). Viele dieser Schülerbefragungen arbeiten mit quantitativ-empirischen Methoden, einschließlich mit standardisierten Fragebögen. In diesem Untersuchungskontext werden die Grunderfahrungen Heranwachsender mit Schule ausführlich ergründet. Ebenfalls kommen hierzu qualitative Forschungsdesigns zum Einsatz; und in Form von Gruppen- und Einzelinterviews sowie von Tagebuchdokumentationen werden Räume hierfür geschaffen, relativ uneingeschränkt diverse Sachverhalte zu reflektieren: die Wahrnehmung von Schule und Unterricht im Allgemeinen; das Schüler-Lehrer-Verhältnis, mitsamt den sozialen Konfliktpotenzialen und Kommunikationsbarrieren; und die Erfahrungen mit pädagogischem Handeln, mit Zuständen schulischer

91 Hinsichtlich der Ermittlung schulischer Peerkulturen lässt sich prinzipiell entnehmen: Zwei bislang weitgehend unverbundene Forschungsbereiche liegen dazu vor, die der Schul- und die der Kindheits- und Jugendforschung (Breidenstein 2008:947). Die erst genannte Teildisziplin orientiert sich eng an den Anforderungen des Unterrichts; wohingegen Jugendstudien die Kulturen von Gleichaltrigen ethnographisch rekonstruieren und dabei aufzeigen, dass derartige Gegenkulturen eigenen Regeln und Signifikanzen folgen (ebd:48). Schulpädagogische Erhebungen diesbezüglich: Kalthoff 1999; Helsper 1989; Studien der Jugendforschung: Krappmann/Oswald 1995; Göhlich/Wagner-Willi 2001; Breidenstein/Kelle 2002.

Ungleichheiten sowie mit dem kommunikativen Austausch unter den Schülerinnen und Schülern (z. B. Haselbeck 1999; Petillon 1987; Hagsted/Hildebrand-Nilshon 1980). In diesen schülerzentrierten Feldern werden auch Beurteilungen zu einzelnen Unterrichtsfächern eruiert als auch Betrachtungsweisen zu Lernarrangements und Unterrichtsmethoden nachgezeichnet;⁹² und ferner Grundauffassungen zum Schulverständnis, zur Schulorganisation und zur schulischen Kooperation ausgemacht.⁹³ Bestimmte Erhebungen gehen der Hauptfrage nach, wie sich Adoleszente gegenüber der Leistungsbewertung, vor allem gegenüber Zeugnissen positionieren (z. B. Jachmann 2003). Neben solchen Sachverhalten wird darüber aufgeklärt, wie sich Kinder im Kontext der schulischen Selektion beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe orientieren; welches Bewältigungspotenzial sie hierbei entwickeln und welcher Bildungshabitus sich bei ihnen bemerkbar macht (Kramer et al. 2009).

In der schülerzentrierten Einstellungsforschung werden, zusätzlich zu diesen genannten Themenfeldern, relevante Aspekte wie die Schulfreude und die Schulzufriedenheit näher ergründet (Kanders et al. 1997; Tillmann/Meier 2001; Elsner 2001). Daneben befassen sich Forschungsprojekte mit der Partizipation und Öffnung von Schule, und zwar aus der Sicht junger Menschen. Unter anderem wird hinterfragt, wie das schulische Umfeld als Teilhaberaum auf Jugendliche wirkt; welche Einschätzungen diesbezüglich vorgenommen werden und wie sich Heranwachsende darin verorten (Oesterreich 2002; Mauthe/Pfeiffer 1996; Keuffer et al. 1998). Gleichermaßen wird die Thematik „gesundheitliches Wohlbefinden“ durchleuchtet. Hauptsächlich liegen Studien aus der Jugendforschung dazu vor, welche hervorheben, dass die Schulzeit häufig mit Stress, emotionalen Belastungen und entsprechendem Risikoverhalten verbinden ist (Palientien 1997; Hurrelmann 1999); und dass Furcht und Angstbewältigung Grundproblematiken in der Jugendphase

92 Beispielsweise werden Einstellungen und Einschätzungen zu bestimmten Schulformen und Schullernkulturen herausgearbeitet (z. B. Ries 2002). Berufs- und arbeitspädagogische Erhebungen untersuchen die Perzeption von berufsorientiertem Unterricht und den Lehr- und Lernumgebungen (z. B. Schollweck 2007).

93 Exemplarisch hierfür die Studie von Nölle (1995): Schüler/innen werden im Hinblick auf ihr Grundverständnis von Schule (ebd:105-115), auf die Wahrnehmung schulorganisatorischer Strukturen (ebd:121-127) und auf das kooperative Auftreten solcher Bildungseinrichtungen (ebd:131-138) befragt.

darstellen (Krohne 1996). Auch Problemstellungen zu Schulverweigerung und -absentismus werden aus einer schülerzentrierten Perspektive bearbeitet; und entsprechende Datenerhebungen zur Schuldistanz werden durchgeführt (Thimm 2000; Ehmann/Rademacker 2003; Ricking 2003; Fischere 2005). Überdies wird „abweichendes Verhalten“ vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler erforscht. Mittels empirischer Vertiefungen werden zudem wichtige Punkte wie Jugendgewalt (Speck 2008) als auch schulische Erscheinungen von Gewalt behandelt (Raithel/Mansel 2003; Tilmann 1999).

Vereinzelt gibt es auch Studien, welche die Schülerwissensbestände und die dazugehörigen Logiken zum Untersuchungsgegenstand erheben: Zu diesem Punkt rekonstruiert Jünger (2008; 2009) sorgfältig, welche schulischen Spielregeln und Gesetzmäßigkeiten Kinder aufspüren; auf welche Weise ihrem Empfinden nach Schule gewöhnlich abläuft; und welche Strategien sie sich schließlich aneignen, um möglichst eine vielversprechende Schulteilnahme zu erreichen. In der Hauptsache widmet sich Jünger den schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nicht derart privilegierten Grundschulkindern. Gezielt nachgegangen wird einem Forschungsdefizit; dieses besteht darin, dass die Anschauungsweisen von sehr jungen Bildungsteilnehmenden aus der Primarstufe bis jetzt nicht ausreichend Eingang in die Forschung gefunden haben (Jünger 2008:20). Anhand einer interdisziplinären Verknüpfung, mittels soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Methoden, wird der Diskurs zur Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer Herkunft erweitert. Vorrangig wird analysiert, inwiefern unterschiedliche soziale und familiale Ausstattungen auf Schullogiken einwirken und inwieweit hergestelltes Schulwissen den Bildungshabitus und längerfristig die Bildungsteilhabe beeinflusst (ebd:19 f).

Neben diesen hier aufgezählten schülerfokussierten Arbeiten zu grundverschiedenen Themen gibt es ethnographische, langfristig angelegte Unterrichtsbeobachtungen, die sich *besonders* tiefgehend mit den Schülerhandlungen beschäftigen: In diesem Kontext ist die bedeutende Studie von Georg Breidenstein (2006) zu nennen. Der Schwerpunkt dieser Schulethnographie liegt auf der Herausarbeitung des „Schülerjobs“ – auf der Sichtbarmachung verschiedener Formen der Schülertätigkeit, die innerhalb der regulären Unterrichtseinheit stattfinden. In diesem Zusammenhang fasst

Breidenstein den Gegenstand „Teilnahme am Unterricht“ neu. Hauptsächlich wird nachvollzogen, wie die elementaren praktischen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation aussehen; welche Handlungen sie durchführen und insbesondere *wie* sie diese vollziehen;⁹⁴ und vor allem welche Bedeutung dem Kontext der Schulklasse zukommt, wie sich eben die Schulkinder aufeinander beziehen, während sie gemeinsam am Unterricht partizipieren. Zu diesen Punkten werden diverse Unterrichtskonstellationen, wie unter anderem der Frontalunterricht und die Gruppen- und Partnerarbeit, präzise erkundet (ebd:87-224).⁹⁵

Beobachtungen zur Ausgangslage

Nach dem in einem ersten Arbeitsschritt die Konzepte und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf Jugendlichen mit Migrationshintergrund grundlegend herausgearbeitet wurden⁹⁶, fanden im Anschluss weitere kritische Aufarbeitungen statt: Weiterführend wurde behandelt, wie der Forschungsstand hinsichtlich des Themenkomplexes „Jugend, Migration und Schule“ in der Gesamtheit aufgestellt ist und welche Merkmale und Auffälligkeiten sich beobachten lassen. Die aus einer solchen durchgeführten Analyse hervorgegangenen Beobachtungen werden nun erläutert. In

94 Breidenstein (2006:9) gibt als Forschungsmotivation an, eine wesentliche Forschungslücke schließen zu wollen: Im Gegensatz zu den bereits gut erforschten Lehrerhandlungen sind die praktischen, situativen Gegebenheiten des Schülerhandelns wenig bekannt.

95 Im Zuge solcher Aufarbeitungen werden auch „Klassenräume“ gründlich inspiziert, indem die visuellen, räumlichen und haptischen Komponenten solcher Räumlichkeiten konkretisiert werden: „Das Sehen und Gesehenwerden“, das „Hören und Gehörtwerden“ sowie das „Anfassen und Angefasstwerden“ werden reichhaltig dokumentiert (Breidenstein 2006:39-64). Des Weiteren wird eine Phänomenologie der „Langeweile“ aufgestellt; hierzu wird abgebildet, wie Schülerinnen und Schüler Empfindungen dieser Art zeigen und benennen (ebd:65-86). Überdies wird die Grundthematik „Zensuren“ eingehend beleuchtet; neben Verschiedenem zeigt die Untersuchung das Vorgehen bei der Notenbekanntgabe und bei ihrer Entgegennahme auf (ebd:255-258).

96 Das heißt der Expertendiskurs wurde in seinen Grundzügen ausgewertet; die entsprechenden Forschungsausrichtungen und die jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte wurden skizziert.

der Hauptsache wird dargelegt, dass sich in bestimmter Hinsicht eine nicht unerhebliche *Forschungslücke* auftut: Die Perspektiven von Minderjährigen mit Migrationshintergrund als Schul- und Bildungsteilnehmende sind relativ unerforscht.

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse wird als Erstes veranschaulicht, dass speziell zu der Schul- und Bildungssituation von Heranwachsenden aus Einwandererfamilien ein komplexes Grundlagenwissen generiert wird. Die mannigfaltigen Kernthemen werden dargelegt; zusammengefasst wird, was wir letztlich über diese heterogene Minderjährigengruppe wissen. Nachfolgend werden wichtige Schlussfolgerungen gezogen, die aus dieser vertieften Auseinandersetzung resultieren. Illustriert wird im Kern, dass aufgrund dominanter Forschungsorientierungen die Standpunkte von jugendlichen Schulakteuren in den Hintergrund treten und stattdessen anderweitige Aspekte bearbeitet werden. Am Ende des vorliegenden Kapitels wird dieses zuvor identifizierte Forschungsdesiderat ausformuliert und in allen Einzelheiten erläutert. Hieraus wird sodann ersichtlich: Die Auswahl des Untersuchungsgegenstands der vorliegenden qualitativ-empirischen Erhebung liegt darin begründet, einem solchem Desiderat nachzugehen.

Breites Grundlagenwissen

Bei der ausgiebigen Beschäftigung mit dem Forschungsstand tritt zutage, dass in den verschiedenen Disziplinen und Teildisziplinen der Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaften ein breites und profundes Grundlagenwissen hergestellt wird, insbesondere zur Schul- und Bildungssituation von Heranwachsenden mit Migrationsbezügen.

Erklärungsansätze für herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen

In der deutschen Forschungslandschaft ist die tendenzielle schulische Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein bekanntes Streitthema. Dementsprechend ist die wissenschaftliche Aufklärungsarbeit über herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen und zugehörige Hürden unablässig intensiviert worden. Im Zuge dessen sind die verschiedenen zu beobachtenden Phänomene solcher Beeinträchtigungen konzeptionalisiert worden. In der Konsequenz liegt nun eine Expertise vor, inbegriffen eine Vielzahl an theoretisch und empirisch gestützten Erklärungsmustern, die fundiert belegen wie die Unausgewogenheit in den Bildungschancen von Minderjährigen unterschiedlicher Herkunftsgruppen entsteht und wie sie sich fortsetzt; was die hierfür zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen sind; welche Art von Folgeerscheinungen sich manifestieren; und wie letztlich das konkrete Ausmaß von Ungleichheiten ausgestaltet ist.

Bildungsbeteiligung und Leistung sowie die Migrationseffekte auf den Schulerfolg

In der migrationsbezogenen Bildungssoziologie sind zum einen die *quantitativ-empirischen* Arbeitsbereiche zu nennen, die ihren eigenen Beitrag leisten, das schulische Abschneiden migrantischer Schülerinnen und Schüler zu bemessen (vgl. 2.1). Basierend auf verschiedenartigen methodischen Zugängen und umfangreichen Datenerhebungen werden auf diesen Gebieten seit einiger Zeit Kenntnisse darüber gewonnen, wie diese eigentlich uneinheitliche Kinder- und Jugendgruppe im deutschen Bildungssystem positioniert ist. Derartige Ausführungen sind nicht nur auf Schulen beschränkt, sondern schließen auch den vorschulischen Bereich, die berufliche Bildung als auch die Hochschulen mit ein. Auf diese Weise werden ausführliche Einblicke gewährt, wie es im Allgemeinen um die Bildungsbeteiligung als auch um die Bildungsleistung steht (vgl. Diehl et al. 2016).

Hinsichtlich der *Bildungsbeteiligung* können gegenwärtig gutfundierte Aussagen darüber getroffen werden, wie in Bezug auf diese Heranwachsendengruppe die proportionale Verteilung auf die einzelnen

Schulformen ausgestaltet ist, wie unter anderem die Zuteilung entlang diverser Herkunftsgruppen ausfällt; und wie das Schulbesuchsmuster in den unterschiedlichen Bundesländern und Regionen ausgeprägt ist. Ebenso liegen Befunde dazu vor, wie die prozentuale Zuteilung von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten aussieht, wie insgesamt Migrantenschüler/innen in den einzelnen Bildungsübergängen abschneiden und welche Schullaufbahneempfehlungen sie erteilt bekommen. Mittels solider Datensätze werden somit wichtige Bildungsindikatoren ausgemacht. Und anhand kritischer Begutachtungen werden auffällige Tendenzen im Bildungs-verlauf, vor allem in Bezug auf bestimmte Kohorten bemessen und deskriptiv beschrieben. Ferner werden Analysen zu Migrant/innen und der Inanspruch-nahme und dem Nichtbesuch vorschulischer Einrichtungen angefertigt; dies schließt Auswertungen zur relativ hohen Repräsentation an Sonder- und Förderschulen und zur Rückweisung in die Vorschule mit ein.⁹⁷

Gleichermaßen beschäftigen sich diese empirischen Datenerhebungen mit der Grundthematik *Bildungsleistung*. Bewertungen zum Ausbau von relevanten Schulkompetenzen bei jungen Migrant/innen, vor allem zu deren sprachlichen Befähigungen werden durchgeführt (z. B. Dollmann 2010:55). Die Arbeit dieser Forschungsfelder zeichnet sich dadurch aus, dass im Wesentlichen bestimmte Einflüsse ausgemacht werden, die sich entweder direkt oder indirekt auf den Kompetenzerwerb, die Leistungsentwicklung als auch längerfristig auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Sichtbar gemacht wird diesbezüglich, dass soziale und familiäre Zusammenhänge als auch gruppenspezifische und institutionelle Kontexte positive sowie nachteilige Konsequenzen für den Schulerfolg nach sich ziehen (Diehl et al. 2016a:15). Quantitative Studien legen großen Wert, darauf aufzuzeigen, dass soziokulturelle Merkmale und Gegebenheiten bei den Minderjährigen und ihren Familien den Bildungsweg nicht unerheblich beeinflussen. Was die Heranbildung schulischer Fähigkeiten anbetrifft, so ist schwerpunktmäßig die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern und die der Familiensprache sowie die Relevanz von Kenntnissen der deutschen Schulsprache klargestellt worden (Esser 2006:403/2006b; Paetsch et al. 2015).

97 Exemplarisch für solch präzise ausgearbeiteten Datensätze ist die von Blossfeld et al. 2011 herausgebrachte Studie: National Educational Panel Study (NEPS).

Was das Hauptthema „Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs“ anbelangt, wird in den entsprechenden Untersuchungen in erster Linie bewusstgemacht: Bei Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien treten neben primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft, *auch* zuwanderungsbedingte Nachwirkungen auf. In diesem Zusammenhang wird sorgfältig belegt, dass migrationsspezifische Eingangsbedingungen und Folgeerscheinungen durchaus bestehen, wie etwa zeitlich vorgelagerte und parallel ablaufende Voraussetzungen; und dass daraus negative aber auch vorteilhafte Effekte eines Zuwanderungshintergrunds resultieren – welche schlussendlich für den schulischen Entwicklungsstand als auch für die Bildungsentscheidungen ausschlaggebend sind. Im Kontext von Bildungsvorhaben sind insbesondere die Bildungsaspirationen migrantischer Eltern, als sekundäre Effekte und als wichtige Einflussfaktoren für den Bildungsaufstieg konzeptionalisiert worden. In diesem Forschungskontext ist das Phänomen des überdurchschnittlichen Bildungsoptimismus aufgedeckt worden, welches sich teilweise bei Migrantenelterngruppen bemerkbar macht (z. B. Becker 2010; Ditton et al. 2005).

Im Rahmen solch quantitativer Forschungsschwerpunkte wird nicht nur die Signifikanz eines Migrationshintergrundes, sondern ebenfalls die Problematik der „doppelten Benachteiligung“ thematisiert. Hierüber wird aufgeklärt, dass bei migrantischen Gruppen in Deutschland tendenziell eine soziale Unterschichtung erkennbar ist; und dass infolgedessen die Bildungsergebnisse von Migrantenkindern nicht selten von einer Überlagerung schichtspezifischer und zuwanderungsbezogener Herkunft geprägt sind (Diehl et al. 2016a:25f).

Überdies widmen sich die dazugehörigen Projekten den Gesamtzusammenhängen von Schulkarrieren und familialen Faktoren; so dass vor allem die Bildungstransmission, die in den Familien stattfindende Weitergabe intergenerationaler Bildung tiefgehend ergründet worden ist (vgl. Nauck/Lotter 2016). In Bezug auf soziale Grundbedingungen ist auch das Gewicht sozialnahräumlicher Gegebenheiten bei Migrantinnen und Migranten eruiert worden. Diesbezüglich sind insbesondere die nachbarschaftlichen Effekte auf die Bildungsbeteiligung und Leistung konkretisiert worden (s. etwa Horr 2016). Demzufolge stehen nun entsprechende Kenntnisse zur Verfügung, demgemäß

der sozioökonomische Status einer Wohngegend, das Vorhandensein spezifischer Infrastrukturen oder aber auch die geographische Lage an sich Einfluss auf die Bildungsergebnisse ausüben. Auch die Relevanz anderer Sachlagen ist aufgedeckt worden, wonach ein überproportional hoher Migrantenanteil in bestimmten Stadtvierteln und die damit einhergehende Segregation in Kindergärten und Schulen zum Leistungsabbau führen (Kristen 2008; Becker 2010a).

Zusätzlich zu diesen verschiedenen sozialen Faktoren sind in quantitativen Studien wie diesen nicht zuletzt auch die Nachwirkungen von institutionellen Rahmenbedingungen auf die Bildungskarriere identifiziert worden. Die im Bildungswesen, einschließlich in den Schulstrukturen eingelassenen ungünstigen Grundvoraussetzungen werden einsichtig gemacht. Entsprechende Untersuchungen zeigen neben anderem auf, dass differentielle Schulklassenkompositionen jeweils unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus entfalten; und dass sich daraus vielversprechende aber auch nachteilige Kompositionseffekte für die Schulleistung ergeben. Erhebungen solcher Art veranschaulichen schließlich, dass spezielle Beschaffenheiten in den Schul- und Klassenverbänden als auch in der Schulorganisation eigenständige Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung haben (z. B. Walter/Stanat 2008). Herausgearbeitet wird daneben, dass sich die Leistungsgruppierung („Tracking“) auf das schulische Vermögen auswirkt; und so gesehen auch leistungsspezifische Zusammensetzungen in der Schülerschaft die Weiterentwicklung der einzelnen Kinder prägt (z. B. Schallock 2016).

Schulspezifische Diskriminierung

Des Weiteren ist in der Bestandsaufnahme ersichtlich geworden: In Ergänzung zu dieser quantitativen Empirie ist in anderen Teildisziplinen der Bildungsforschung in puncto herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten ein *weiterer* relevanter Gesichtspunkt aufgedeckt worden ist. Die Rede ist von jenen Studien, die darlegen, dass diese inhomogene Minderjährigengruppe in erster Linie mit schulspezifischen Formen von Diskriminierung konfrontiert ist; was bedeutet, dass es Kinder und Jugendliche in ihrem Werdegang vorrangig mit

Differenzierungen zu tun bekommen, die sich *im* und *durch* das Bildungssystem herausbilden.

Basierend auf den zugehörigen Forschungsergebnissen erhalten wir die Einsicht darin, dass im Schulalltag zwei grundlegende Phänomene der Ungleichbehandlung auftreten – die individuell hergestellte Diskriminierung, welche sich in den Lehrerhandlungen entfaltet, sowie die schulisch-institutionelle Diskriminierung. Auf intensive Weise werden Anstrengungen unternommen, mittels theoretischer und empirischer Ausführungen diese Erscheinungsformen greifbar und verständlich zu machen, mit denen Heranwachsende in ihrer täglichen Schulsozialisation in Berührung kommen. In diesem Untersuchungskontext sind die dabei ablaufenden Mechanismen sowie die dabei auftretenden Hergänge des Unterrichts und der schulischen Kommunikationsräume lokalisiert worden, als auch die konkreten Auswirkungen für die Betroffenen transparent gemacht worden (Diehl/Fick 2016:267).

Die Forschenden, die sich der *individuellen* Diskriminierung gegenüber migrantischen Schülerinnen und Schülern annehmen (Alexander/Schofield 2006a/b; Sprietsma 2009), arbeiten die Bedeutung der Einstellungen und Praktiken des Lehrpersonals bei der Entstehung schulischer Benachteiligung heraus. Dementsprechend verdeutlichen die jeweiligen Erhebungen, dass in den täglichen Interaktionen auf der Schüler-Lehrer-Ebene vordergründig Diskriminierungsformen dieses Formats zum Tragen kommen (vgl. Diehl/Fick 2012:6). Ermittelt wird in der Hauptsache, dass nicht selten unbeabsichtigt diskriminierende Lehrerhandlungsweisen zu Beeinträchtigungen in der Leistungsbewertung führen. Dank solcher Arbeiten sind nun die dabei auftretenden Abfolgen klargestellt. Hierzu ist das Phänomen der Erwartungseffekte offengelegt und diesbezüglich aufgezeigt worden, dass in den schulischen Wechselbeziehungen vorurteilsbasierte oder in Unwissenheit begründete unfaire Beurteilungen zustandekommen. Zusätzlich ist die Sachlage erhellt worden, wonach Kinder und Jugendliche ebenso dem *Stereotyp Thread* ausgesetzt sein können; und dass infolge der Bedrohung durch Stereotype bei Schulkindern Stigmatisierungen entstehen, welche die Selbstwertschätzung und längerfristig das schulische Vermögen dahinschwinden lassen (z. B. Schauenburg 2011).

In einer Untersuchungsausrichtung solcherart werden schlussendlich Bemühungen angestellt, unter Inanspruchnahme sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungsansätze die Lehrermotive für vorgenommene Abwertungen von Schülerfähigkeiten näher zu bestimmen. Identifiziert wird, dass es verinnerlichte Stereotype und Vorurteile und anzutreffender Informationsmangel sind, die unzuträgliche Einschätzungen seitens der Pädagogen auslösen (vgl. Alexander/Schofield 2006a/b).

Was das Forschungsfeld zu institutioneller Diskriminierung anbetrifft, wird ein weiterer wichtiger Aspekt in das Zentrum gerückt; nämlich dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien mit Ungleichbehandlungen konfrontiert sind, welche in den Gefügen des Schulbildungssystems tief verankert sind. Aus der Gesamtheit solcher Studien geht hervor, dass die Schulbiographie sowohl von direkten als auch von indirekten Formen institutioneller Diskriminierung tangiert ist (vgl. Gomolla 2006; Gomolla/Radtke 2007). Vor Augen geführt wird, dass Schüler/innen mit Zuwanderungsbezügen in ihrer Schullaufbahn von solch *direkten* Diskriminierungsformen, wie etwa von offiziell festgesetzten, ungleichen Normen betroffen sein können; und dass diese hochformalen gesetzlich-administrativen Rahmenbedingungen (wie etwa Schullandesgesetze) unterschiedliche Ausgangsbedingungen für junge Menschen hervorbringen – da es infolge divergierender schulrechtlicher Regelungen (je nach Bundesland und Region) bei Migrantengruppen zu einem uneinheitlichen Rechtsstatus kommt. Vergegenwärtigt wird im Speziellen, dass hierdurch insbesondere die geflüchteten Heranwachsenden in ihren Bildungsoptionen und in ihrer Teilhabe massiv eingeschränkt sind (vgl. Söhn 2011, 2012).

Der Verdienst der Forschungsvorhaben, welche die Erscheinungsformen *indirekter* institutioneller Diskriminierung an Schulen eingehend unter die Lupe nehmen, besteht darin: Schulisch-institutionelle Grundorientierungen, die daraus resultierenden Übervorteilungen und die verschiedenen Hemmnisse für junge Migrant/innen werden letztendlich an die Oberfläche gebracht. In diesen detaillierten Begutachtungen wird dementsprechend offenbart, dass in der Tat ungünstige Umgangs- und Verfahrensweisen mit der Migrationsherkunft von Schüler/innen existieren. Anhand von theoretischen Präzisierungen und Experimenten wird illustriert, auf welche Weise Individuen – die eine

lebensweltlich bedingte Diversität mitbringen – in den schulischen Räumen eingestuft werden und wie sie als „völlig differente Personen“ hergestellt werden. In diesem Untersuchungsfokus wird vornehmlich bearbeitet, wie vorherrschende Normalitätserwartungen in der Schulinstitution einen entscheidenden Beitrag zur Wirksamkeit der Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen leisten (z. B. Gomolla/Radtke 2007; Dirim/Mecheril 2010:125). Alles in allem wird ein großer Aufwand betrieben, die nachteiligen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster als auch die gewöhnlichen „Lösungsstrategien“ an das Licht zu bringen, welche im organisatorischen und institutionellen Handlungskontext von Schule eingebettet sind. Hervorgehoben wird diesbezüglich, dass sich aufgrund dieser schulisch verankerten Logiken grundverschiedene Abwertungsmuster in puncto Schul- und Sprachfähigkeit herausbilden; und dass diese herabsetzenden Bewertungsrichtlinien den Bildungsweg migrantischer Minderjähriger folgeschwer prägen.

Aus diesen betreffenden Projekten ergibt sich das Gesamtbild, wonach Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ein *breites* Spektrum an Ausprägungen institutioneller Diskriminierung gegenübersteht. Wir erhalten sehr umfassende Kenntnisse darüber, wie sich diese spezifischen Benachteiligungsformen in der Schulroutine im Einzelnen manifestieren und welche unerwünschten Folgeerscheinungen auftreten: So bleibt infolge des monolingualen schulischen Habitus die sprachliche Pluralität der Schülerschaft in vielen Fällen unberücksichtigt. Unter diesen Umständen bilden sich sprachliche Ungleichbehandlungen fort; so dass unter anderem ein Mangel an Bildungsangeboten in den betreffenden Familiensprachen vorherrscht und damit einhergehend eine Herabwürdigung von Minderheitensprachen stattfindet (Gogolin/Oeter 2011:41). Außerdem sorgt die fehlende Diversität im Lehrkörper zu unausgewogenen Zusammensetzungen in den schulischen Interaktionsräumen; was zur Folge hat, dass die dort die allgemeine migrationsbedingte Vielfalt nicht ausreichend repräsentiert ist, und aufgrund des unausgeglichene Verhältnisses in der Schüler-Lehrer-Kommunikation die individuelle Diskriminierung begünstigt wird (vgl. Karakaşoğlu 2011; Georgi 2013). Und bedingt durch die mangelhafte Ausgestaltung des Lehrmaterials werden migrantische Schülerinnen und Schüler bisweilen stereotypisiert und in eine Opferrolle gedrängt. Derart negative Darstellungen haben letztlich nachteilige Folgen für

den sozialen Status (vgl. Höhne et al. 2000; Höhne 2000). Aber auch Phänomene wie das der *Denied Support Discrimination* werden erfasst. Gezeigt wird, dass das Fehlen verbindlicher institutioneller Regelungen im Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Heterogenität als auch eine prinzipiell mangelhafte Ausbildung in diesen Bereichen die Bildungslaufbahn maßgeblich einschränken kann (vgl. Heckmann 2008:30). Überdies ist die überproportional häufige Sonderschulzuweisung bei Migrantenkindern belegt worden. Einschließlich die dahinterstehenden Grundproblematiken sind entschlüsselt worden, wie unter anderem das Nichtvorhandensein allgemeingültiger Standards in der sonderpädagogischen Diagnostik, das ein nachteiliges Bewertungsklima herbeiführt (z. B. Bos et al. 2010).

Schulische Ansprüche und Bedürfnisse

Zusätzlich zu diesen hier besprochenen Arbeitsbereichen, die an der Aufklärung schulischer Schlechterstellung bei migrantischen Heranwachsenden maßgeblich mitwirken, sticht eine weitere dominante Forschungslinie hervor: Hier ist die Rede von bestimmten soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, in denen breit aufgestellte Diskussionen darüber stattfinden, wie in Anbetracht der einer diskriminierungskritischen Migrationsgesellschaft schulischer Wandel zu verwirklichen ist. Auf diesen Fachgebieten erhalten wir also ein Know-How über die erforderlichen Neukonzeptionen zu Schule und Bildung. Konkret heißt dies, Lösungen werden hierzu angeboten, wie ein adäquates Bildungssystem und passende Schuleinrichtungen zu konstituieren sind, an denen fortschreitend immer mehr junge Menschen mit diversen Migrationsbezügen partizipieren.

Im Kontext solcher Ausarbeitungen werden die essenziellen Anforderungen an die Schulentwicklung, die Bildungspraxis als auch an die Bildungspolitik erörtert. Die wichtigsten Transformationsprozesse und Handlungsfelder werden somit zusammengetragen, die für die Errichtung von vorbildlichen Schulinstitutionen für unerlässlich befunden werden. Im Rahmen dieser Durchführungen geht es daneben darum, die Grundlagen für eine geeignete

Schulpädagogik zu entwerfen. Bei derart inhaltlichen Schwerpunktsetzungen werden im Ergebnis die schulischen Ansprüche und Bedürfnisse migrantischer Minderjähriger aus pädagogischer Sicht festgemacht. Auf der Basis bestimmter Grundannahmen – was für Personen aus Einwandererfamilien oder was im Allgemeinen für eine pluriform zusammengesetzte Schülerschaft unentbehrlich ist – werden korrespondierende pädagogische Leitlinien, Strategien und Handlungsempfehlungen formuliert. Letztendlich wird definiert, wie kinder- und jugendgerechte Schulen aussehen sollten, die sich in vollem Umfang auf die zahlreichen Erfordernisse der schulischen Eingliederung einlassen.

Interkulturalität als pädagogische Leitlinie

Im Zusammenhang mit einer solchen Forschungsorientierung ist als Erstes die mehrheitlich erziehungswissenschaftliche Schulentwicklungsforschung zu nennen, in der die Vorstellungen einer inklusiven Bildungspraxis für die Einwanderungsgesellschaft mit einer gängigen Qualitätsforschung zusammengeführt werden. Innerhalb der dazugehörigen Diskurse zur inter-kulturellen Öffnung im Bildungswesen wird das maßgebliche Konzept der reflexiven *interkulturellen Schule* ausgebaut (Neumann/Karakaşöglu 2011; Dietz 2011). Dementsprechend steht ein großes fachliches Angebot zur angemessenen Didaktik, zum Curriculum, zur Ausbildung des Lehrpersonals, zur pädagogischen Ausrichtung und Lehrpraxis als auch zur geeigneten Schulorganisation zur Verfügung. Die Prinzipien einer interkulturellen Schule werden in ihren breiten Facetten klargestellt; und sie dienen schließlich als Orientierungspunkte bei der Ausgestaltung der Sozialisationsräume und der Lehr- und Lernbedingungen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009-2011).

Was Minderjährige mit Migrationshintergrund anbelangt, so beinhaltet das betreffende Schulkonzept ein *ganz bestimmtes* Grundverständnis darüber, was die „richtigen“ pädagogischen Umgangsformen in der Schulpraxis sind. Demnach existiert seit einiger Zeit eine pädagogische Hauptrichtlinie, deren vollständige Umsetzung von Seiten der Schulentwicklungsforschenden dringend nahegelegt wird: Entsprechend der erarbeiteten pädagogischen

Grundsätze gilt es als oberstes Gebot, Schulverhältnisse so auszuformen, dass eigene Bedarfslagen migrantischer Schüler/innen eingehend berücksichtigt werden und ihren zuwanderungsbedingten Lebens- und Lernbedingungen auf förderliche Weise begegnet wird; und dass darüber hinaus schulspezifische Diskriminierungsformen unterbinden werden (z. B. Gogolin et al. 2003). Der Kerngedanke wird außerdem verfolgt, dass bei der Implementierung von Schule und Unterricht ein „Spagat“ einzuhalten ist; demgemäß ist auf der einen Seite die Inhomogenität in der Schülerschaft vollständig anzuerkennen. Laut dem konzeptionellen Selbstverständnis stellt die migrationsspezifische Vielfalt eine prinzipielle Bedingung für die Gestaltung der Lehr-, Lern- sowie der Begegnungsarrangements dar; und dementsprechend ist den gefestigten Normalitätserwartungen entschieden entgegenzuwirken (vgl. Yildiz 2006). Zugleich wird beim Leitprinzip der Interkulturalität betont, dass mit Blick auf Bildungsvoraussetzungen die Migration lediglich als eine Facette der Verschiedenheiten zu begreifen ist. Überdies sollen in interkulturell ausgerichteten Schulen die Migrationsressourcen der Kinder und Jugendlichen, vor allem die Familiensprachen Eingang in die schulischen Abläufe finden; so dass die lebensräumliche und sprachliche Diversität bei Bildungsmaßnahmen auf gleichberechtigte Weise miteinbezogen wird. Basierend auf solch pädagogischen Prinzipien gilt es ferner differente Ausgangslagen migrantischen Heranwachsenden effektiv „aufzufangen“; als auch sicherzustellen, dass spezifische Lebensbedingungen, wie zeitlich vorgelagerte und parallel ablaufende Eingangsbedingungen (insbesondere sprachlicher Art) nicht unbeachtet bleiben. Diesbezüglich soll ausnahmslos garantiert werden, dass keine „Gleichbehandlung von Ungleichem“ wirksam wird, indem zum Beispiel Ausgangsvoraussetzungen dieser Art ignoriert werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010).

Der besagte „Spagat“ zieht *auf der anderen Seite* nach sich, dass sich interkulturelle Schulen neben der Wertschätzung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit ihrer Schüler/innen gleichermaßen am Maßstab der Gleichbehandlung und des Diskriminierungsverbots orientieren (z. B. Fürstenau/Gomolla 2009a). Unbedingt soll bei der Gestaltung des Schulklimas einschließlich der Lehr- und Lernbedingungen darauf geachtet werden, dass Migrantenkinder und -jugendliche nicht als „Fremde, Nicht-Eigene“ platziert

werden; dass sie keine fragwürdigen askriptiven Gruppenmerkmale zugeschrieben bekommen und nicht auf kulturalisierende Weise als Migrationsandere hergestellt werden; und dass schließlich keinerlei Formen von individueller und schulisch-institutioneller Diskriminierung auftreten.

Antidiskriminierung als alternatives Schul- und Bildungskonzept

In Ergänzung zu der vergleichsweise seit Längerem bestehenden Kernidee der interkulturellen Schule ist hinsichtlich der Neukonzeption von Schule ein weiterer Ansatz hinzugetreten, nämlich der der Antidiskriminierung im Bildungssystem. Die dabei eingenommene Perspektive nimmt seit den 2000er-Jahren kontinuierlich an Bedeutung zu und wird von soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Seite, von zivilgesellschaftlichen Akteuren als auch durch Netzwerk- und Projektarbeiten vorangetrieben. Der pädagogische Bedarf wird nicht „lediglich“ in Bezug auf Minderjährige mit Migrationshintergrund festgesetzt. Vielmehr findet eine gesamt übergreifende Auseinandersetzung zur Grundsatzfrage statt, wie in einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Gesellschaft die schulischen Interaktionsräume und die Bildungsgegebenheiten einzurichten sind; und anhand welchen Herangehensweisen junge Menschen auf soziale Gemeinschaften dieses Formats vorzubereiten sind (vgl. Hormel/Scherr 2004).

In der Konsequenz liegt im Hinblick auf die Gestaltung der Schul- und Bildungspraxis ein *alternatives* Konzept vor, welches folgendes Leitmotiv beinhaltet: Gesorgt werden soll dafür, dass junge Menschen in diskriminierungsfreien Schul- und Lernverhältnissen eingelassen sind und sie generell einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung erhalten. In Abgrenzung zur „interkulturellen Schule“ gerät der Grundgedanke, als Erstes Heterogenität und Differenz zu beachten, in den Hintergrund; beziehungsweise wird als zweitrangig bewertet. Damit ist gemeint, dass der eigentlich entscheidende Handlungsbedarf in der lückenlosen Implementierung des Gleichbehandlungsgebots und des Diskriminierungsverbots verortet wird. Ein *Paradigmenwechsel* wird demzufolge nahegelegt, da bei der Etablierung kinder- und

jugendgerechter Schulen in erster Linie angestrebt wird, diese beiden genannten Grundprinzipien zu verwirklichen. Die zentralen Erfordernisse pädagogischer Maßnahmen werden dementsprechend umrissen: Schulische Angebote sollen auf dem normativen Rahmen der universell geltenden Menschenrechte basieren (Hormel/Scherr 2004; Scherr 2004; Scherr 2016). Insgesamt wird die Prämisse verfolgt, dass Heranwachsenden ein Menschenrecht auf Bildung zusteht. Dieses Grundrecht wird vor allen Dingen als Befähigungsrecht verstanden, nicht diskriminiert zu werden (Hormel/Scherr 2004:20).

Abgesehen von der Weiterentwicklung solcher Bildungsgrundprogrammatiken werden in den Tätigkeitsfeldern zur Antidiskriminierung wichtige Kenntnisse zu den bildungsspezifischen Zuständen zusammengetragen, in die Schulkinder mit und ohne Migrationshintergrund eingebettet sind. In der Hauptsache wird Klarheit über die diversen Diskriminierungsrisiken als auch über die vielfältigen Dimensionen von Diskriminierungserfahrungen⁹⁸ im Erziehungs- und Bildungssystem geschaffen. Darüber hinaus wird an einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung gearbeitet; und hierzu wird schwerpunktmäßig die Angelegenheit des Diskriminierungsschutzes behandelt (vgl. Dern et al. 2013; El/Yekani 2017). Illustriert wird im Großen und Ganzen, dass sich Kinder und Jugendliche in schulischen Missverhältnissen aufhalten, in denen eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht – und zwar hinsichtlich der Protektion und Absicherung vor diversen Ungleichbehandlungen. Solch inhaltliche Erörterungen bringen mit sich, dass an einer gesamt übergreifenden Antidiskriminierungskultur im Bildungswesen gearbeitet wird. Gegenwärtig liegen Reformen zur Präzisierung des Diskriminierungsschutzes⁹⁹ und zu einer entsprechenden diskriminierungskritischen Aus- und Fortbildung von

98 Darin eingeschlossen sind Erfahrungen mit Rassismus, Antisemitismus sowie mit Diskriminierung individueller und institutioneller Art, einschließlich mit Mehrfachdiskriminierung – wie etwa infolge von sozialer und migrationsspezifischer Zugehörigkeit, Behinderung, Geschlecht und sexueller Identität. Näheres hierzu, siehe Bericht der Antidiskriminierungsstelle vom Jahr 2013; vgl. Lüders/Schlenzka 2016.

99 Umfasst sind darin die Errichtung unabhängiger externer Beschwerdestellen und die Bildung eines transparenten Beschwerdemanagements (vgl. El/Yekani 2017). Vertiefendes hierzu: siehe der Praxisleitfaden der Antidiskriminierungsstelle des Bundes mit dem Titel „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“, von August 2018.

Lehrkräften vor.

Neben derart schulpraktischen Ausführungen gibt es auch Vertreter, wie z. B. Scherr (2009) und Hormel/Scherr (2014:41), die die *Kerninhalte* von Antidiskriminierung sehr präzise herausarbeiten. Die beiden stellen hierzu klar, dass es sich dabei um *die* wesentliche Bildungsprogrammatik handelt, welche für die Vorbereitung junger Menschen auf ein Leben in einer demokratischen und diskriminierungskritischen Einwanderungsgesellschaft unerlässlich ist; und dass die Durchsetzung einer Antidiskriminierungsperspektive mithin die wichtigste Anforderung für die Bildungspraxis darstellt. Eine übergeordnete Leitlinie von diesem Format wird somit als maßgebliches Bildungskonzept für die Migrationsgesellschaft verstanden. Genau festgehalten wird diesbezüglich, was unter einem solchem fundamentalen Konzept umfasst wird: Antidiskriminierung soll eine unverzichtbare Grundlage sein, sowohl für sämtliche pädagogische Maßnahmen und Inhalte als auch für die schulische Organisations-, Personal- und Programmentwicklung (vgl. Hormel/Scherr 2004:125-128). Im Grunde handelt es sich um die gesamtgesellschaftliche Zielvorgabe, ein tiefgreifendes Verständnis von Diskriminierung zu implementieren. Konkret heißt dies, es soll richtiggestellt werden, dass Diskriminierung mehr als „jene Formen des direkten und absichtsvollen Sprechens und Handelns von einzelnen Akteuren oder Gruppen darstellt“; und dass es in Wirklichkeit ein höchst komplexes, teilweise unübersichtliches soziales Phänomen darstellt, welches „in gesellschaftlichen machtvollen und wechselseitig sich beeinflussenden, ineinandergreifenden Strukturen entsteht und sich darin fortsetzt“ (Scherr 2016:4). In diesem Zusammenhang wird hauptsächlich betont, dass eine solche diskriminierungskritische Ausrichtung die entscheidende Voraussetzung dafür ist, Kinder und Jugendliche effektiv und nachhaltig vor Diskriminierung zu schützen (vgl. Scherr 2016:3).

Bildungsprozesse und Bildungserfolg unter Migrationsbedingungen

Im Fortgang der Sichtung des Expertenaustausches können wir sodann

entnehmen, dass ergänzend zu den zuvor umrissenen Themenfeldern¹⁰⁰ in anderen Gebieten der bildungsbezogenen Migrationsforschung der Fachstand *erweitert* wird: Es handelt sich um jene Fachbereiche, welche die vielschichtigen Bildungsprozesse zum Gegenstand haben, die Personen unter Migrationsbedingungen durchlaufen. Dabei rückt in den dazugehörigen Studien häufig die Perspektive von bildungserfolgreichen Migrantinnen und Migranten, vornehmlich von jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt. Demzufolge werden Gymnasiasten, Hochschulabsolvent/innen und Berufstätige zu einer „alternativen“ Forschungszielgruppe erhoben. Basierend auf der Motivation, einen Gegenpol zur „gewöhnlichen“ Erforschung herkunftsbedingter Bildungsungleichmäßigkeiten zu errichten, sind jene Projekte darauf ausgelegt, stattdessen vielversprechende Bildungsverläufe ausdifferenziert zu dokumentieren (z. B. Nohl 2001; Raiser 2007).

In den betreffenden Biographiestudien werden speziell die auftretenden Bildungsentwicklungen und die involvierten vielgestaltigen Gesamtzusammenhänge auf systematische Weise rekonstruiert. Die aus der Retrospektive gewonnenen Betrachtungsweisen der Befragten werden zudem „herausgefiltert“; so dass individuelle Bewertungen zum Schulgeschehen, zu persönlichen Bildungsprozessen oder auch zum allgemeinen Werdegang ersichtlich werden. Dadurch erhalten wir relevante Einsichten, wie kollektive Orientierungen und vor allem Bewältigungs- und Handlungsstrategien von Seiten junger Migrant/innen konstruiert werden; und auf welche Praktiken die Betreffenden zurückgreifen, um unterschiedliche Hindernisse zu bewerkstelligen; und um vor allem die Diskriminierung in der schulischen Partizipation, die diversen Formen sozialer Ausgrenzung als auch die familialen Herausforderungen handzuhaben. In vollem Umfang wird Einblick in die bedeutungsvollen sozialen, jugendbezogenen aber auch migrationsspezifischen Sachverhalte gegeben, die schließlich den Bildungserfolg unter Einwanderungsbedingungen bedingen. Mittels entsprechender Forschungsdesigns werden überdies die Bildungsaufstiegsstrategien auf strukturierte Art beschrieben und anhand von Typenbildungen und Kontrastierungen charakterisiert. In der Summe lassen

¹⁰⁰Die Rede ist von den Forschungsfeldern, die Aufklärung über die schulische Schlechterstellung betreiben und in der Gesamtheit zahlreiche Interpretationsansätze hierzu liefern. Daneben gibt es die soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete, auf denen Neukonzeptionen von Schule und Bildung vorangebracht werden.

sich durch derartige Nachzeichnungen von Lebensperspektiven (meist ehemaliger Schulteilnehmender) wichtige Rückschlüsse in Bezug auf Bildungskarrieren ziehen. Vordergründig werden hieraus effektive Herangehensweisen abgeleitet, auf welche Weise sich soziale Mobilität in Zuwanderungskontexten realisieren lässt. Im Grunde genommen werden hierdurch aufstrebende Lebenswege von Migrantinnen und Migranten nachvollziehbar gemacht (z. B. Pott 2002).

In anderen Forschungsprojekten mit ähnlicher biographischer Ausrichtung (z. B. Badawia 2002, Hummrich 2001) erhalten wir vornehmlich einen Kenntnisstand darüber, wie parallel zum Bildungserfolg die individuelle Identitätsarbeit als auch die Bewältigung von Adoleszenz vonstattengehen kann: Beleuchtet wird, wie es Personen aus Zuwandererfamilien in ihrem Werdegang gelingen kann, zeitgleich Identitätsformation und Selbstpositionierung auf eine für sie zufriedenstellende Weise zu realisieren. Beispielsweise wird der kreative Umgang von Jugendlichen mit sozialen Konstruktionen „kultureller Differenz“ aufgezeigt (vgl. Badawia 2002); aber auch verdeutlicht, wie aufstiegsorientierte junge Frauen in ihren Selbstkonstruktionen essenzielle Wandlungsprozesse verarbeiten (vgl. Hummrich 2002). Im Wesentlichen arbeiten derlei zentrierte Untersuchungen heraus, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund oftmals in ambivalenten Verhältnissen befinden; dass sie einerseits nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung streben und andererseits in verschiedene Abhängigkeitsverhältnisse, familiärer und sozioökonomischer Art, eingebettet sind. In Analysen dieser Art wird letztendlich an die Oberfläche gebracht, welche Strategien ausgewählt werden, um eigene Handlungsmöglichkeiten auszuschöpfen und zu erweitern (vgl. Geisen 2010:47).

Subjektvierungsprozesse und Diskriminierung in den Migrationsbiographien

Zusätzlich zu solch vielfältigen, miteinander verflochtenen Bildungsvorgängen

und den dazugehörigen Herausforderungen unter Einwanderungsbedingungen werden in anderen Biographiestudien bestimmte Aspekte *besonders* intensiv beleuchtet. In der Fallstudie von Nadine Rose (2012) wird im Kontext von Migration und Bildung bearbeitet, wie die Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel der Vita junger Migranten ablaufen kann. Anhand der Auswertung biographischer Erzählungen werden Subjektbildungsprozesse von männlichen Jugendlichen aus Einwandererfamilien vermittelt. In einer migrationspädagogischen und bildungstheoretischen Forschungsperspektive wird abgebildet, wie sich gleichzeitig schulische und alltägliche Praxen der resignifizierenden Positionierung und Differenzierung vollziehen. Mittels des Fallvergleichs werden Schlüsselerfahrungen der Diskriminierung und ihre Effekte präzisiert; Prozesse des Markiertwerdens, wie etwa das „Zum-Ausländer“ oder „Zum-Migranten“-Gemachtwerdens gilt es zu rekonstruieren (vgl. Rose 2012:385). Aufgezeigt wird hierzu, dass diese impliziten und expliziten rassismusrelevanten Anrufungen als „Andere“ – das heißt, die lebensbegleitenden stetigen Wiederholungen und Aktualisierungen solcher Erlebnisse – nicht nur persönliche Herausforderungen für die Betroffenen darstellen; sondern das negative Phänomene wie diese als Bildungsherausforderung für die etablierte „Mehrheitsgesellschaft“ zu verstehen sind.

Das Migrationsspezifische in den pluriformen Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen

Bei einer gesamt übergreifenden Betrachtung der Migrationsforschung kann Folgendes verzeichnet werden: Ergänzend zu diesen thematisch breit aufgestellten Tätigkeitsfeldern, die sich ausschließlich mit der Schul- und Bildungssituation befassen, etabliert sich zunehmend eine *Jugendforschung*, welche sich gesondert mit dieser inhomogenen Heranwachsendengruppe beschäftigt. In Bezug auf die Kernfrage, welches Grundlagenwissen in diesen Forschungsbereichen zu „Jugend, Migration und Schule“ hervorgebracht wird, ergibt sich folgendes Gesamtbild: Inhaltlich werden anderweitige Schwerpunkte gesetzt. In der Regel richten die entsprechenden Jugendstudien das Augen-

merk *nicht* gesondert auf den schulischen Lebensraum und auf die dort wirksamen, teilweise machtvollen Zustände. Stattdessen zeichnen sich diese Forschungsvorhaben durch eine grundlegende Ausrichtung aus, nämlich das Migrationsspezifische in den pluriformen Lebenswelten und in den Sozialisationsbedingungen von Minderjährigen aus Einwandererfamilien transparent zu machen.

Dank solcher Analysen wird detailliert Aufschluss darüber gegeben, wie bei Migrant*innen Jugendlichen die Eingliederungs- und Einordnungsprozesse in die Gesellschaft, inbegriffen die Inklusion in die unterschiedlichen Gemeinschaften ablaufen. Offengelegt wird hierbei, was es für Nichtvolljährige bedeutet, diverse soziale Positionen innezuhaben, gleichzeitig lebensräumlich in diverse Zuwanderungskontexte eingebunden zu sein und außerdem eine folgenreiche, nachteilige Stellung zugewiesen zu bekommen – gesellschaftlich als einer von den „Migrationsanderen“ zu gelten, eben als vermeintlich „Nicht-Eigene“ fremd zugeschrieben und dementsprechend gekennzeichnet zu sein. Im Rahmen derartiger Vertiefungen werden weitreichende Fachkenntnisse darüber gewonnen, wie die adoleszente Identitätsentwicklung und die soziale Integration migrantischen Minderjährigen unter solch diffizilen Voraussetzungen vonstattengeht. Vordergründig arbeiten die betreffenden Projekte heraus, auf welche vielgestaltige Weise die Selbstpositionierung und das Hineinentwickeln in die Gesellschaft ihren Lauf nehmen.

Komplexe Dimensionen von Zugehörigkeitsarbeiten

Aufgrund einer Schwerpunktsetzung dieses Formats werden in etlichen Studien¹⁰¹ der migrationsbezogenen Jugendforschung die komplexen Dimensionen von Zugehörigkeitsarbeiten junger Migrant*innen und die darin eingebundenen Gesamtzusammenhänge erfasst. Zentrale Einsichten werden diesbezüglich vorgetragen: Betont wird, dass es sich, abgesehen von der ähnlichen Abstammung aus Einwandererfamilien, grundsätzlich um eine uneinheitliche

101Z. B. bei Riegel/Geißen 2010; Mecheril 2003; Schramkowksi 2007; Riegel 2002; Held/Riegel 1999.

Minderjährigengruppe handelt, da Individuen in grundverschiedene sozio-kulturelle Kontexte situiert sind; dass Zugehörigkeitsverhältnisse für Adoleszente im Hinblick auf die mannigfaltigen Identifikationen und Selbstverortungen von enormer Bedeutung sind; und auch junge Menschen mit Migrationsbezügen aktiv und flexibel, auf pluriforme Art, auf ein Netz von Angliederungen Bezug nehmen. Ferner wird in den betreffenden Untersuchungen klargestellt, dass Heranwachsende Zugehörigkeiten *nicht nur* zwecks eigener Identitätsfindung aushandeln, sondern dass sie hierdurch Möglichkeitsräume absichern und erweitern, um letzten Endes ihre Handlungsfähigkeit und ihre Wirkungsmacht im sozialen Raum durchzusetzen.

Neben der Schaffung eines solchen Grundlagenwissens wird in derart zentrierten Forschungsprojekten nachgezeichnet, worin die Herausforderungen in den Alltagswelten von Migrantenjugendlichen bestehen und durch welche Grundvoraussetzungen sie sich kennzeichnen. Bewusstgemacht wird vorrangig, dass die auferlegte nachteilige Positionierung als Nichtvolljährige und Migrationsandere eine Bandbreite an schwerwiegenden Beeinträchtigungen nach sich ziehen kann – eine solche Stellung Erlebnisse mit Rassismus, Mehrfachdiskriminierung, mit Fremdzuschreibungen scheinbar unabänderlicher Gruppenmerkmale als auch mit Ethnisierung, Vergeschlechtlichung und mit sozioökonomischen Ausgrenzungen bedingt. Darüber hinaus ist aus den solchen Erhebungen zu entnehmen, auf welche Weise junge Menschen aus Einwandererfamilien den Einschränkungen und Belastungen einer Migrationsgesellschaft begegnen; welche Aushandlungsprozesse sie dabei durchlaufen; was für individuelle und jugendspezifische Handlungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen und wie insgesamt ihre Lebensperspektiven inmitten sozial strukturierter Missverhältnisse aussehen. In diesem Untersuchungskontext wird außerdem in den Mittelpunkt gerückt, dass Adoleszente ungeachtet dieser identifizierten prekären Zustände Handlungsbemächtigte sind; folglich jenen auferlegten Kategorisierungen als vermeintlich „Andere“ nicht passiv ausgeliefert sind; sondern ganz im Gegenteil, zahlreiche Umgangsformen, Strategien und Taktiken kreieren, um den verschiedenartigen Hergängen der Ausgrenzung zu entgegen. Auch wird in einer Jugendforschung dieses Formats sichtbar gemacht, dass Migrantenjugendliche selbst aktiv an Prozessen der Exklusion und Diskriminierung beteiligt sein können.

Erfahrungs- und Wissensbestände zu Rassismus

Wie sich in der Überprüfung der Fachdiskussionen gezeigt hat, liegt überdies eine im deutschsprachigen Raum unterrepräsentierte jugendorientierte Rassismusforschung vor. In Untersuchungsperspektiven dieser Art wird den stellenweise komplizierten Lebens- und Sozialisationsbedingungen bei Migrantinnen und Migranten gleichfalls eine Wichtigkeit beigemessen. Allerdings wird in den betreffenden Analysen der Fokus *enger* gefasst. Anhand rekonstruktiver Methoden wird präzisiert, dass junge Menschen aus Einwandererfamilien in vielschichtiger Hinsicht in Rassismus als gesellschaftlich hierarchisierendes und soziales Ungleichheitsverhältnis eingelassen sind (u. a. Scharathow 2014). Im Kern wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass sich Minderjährige einerseits in solch risikobehafteten Gegebenheiten wiederfinden; und dass sie trotz der machtvollen Widrigkeiten und der Einengung eine selbstbestimmte Lebensführung anpeilen und Formen des Widerstands emporbringen. Letzten Endes fördern solche wissenschaftlichen Unternehmungen zutage, auf welcher beziehungsreichen Weise derart mächtige Ausgangslagen die Lebensbereiche Heranwachsender und junger Erwachsener prägen.

Vor allem schaffen jene Studien¹⁰² ein Bewusstsein dafür, dass sich jugendliche Akteure in ihrer Alltagswelt unterschiedliche Handlungsoptionen erarbeiten; und dass sie dementsprechend viele jugendspezifische Reaktions- und Handlungsmuster an den Tag legen, um den omnipräsenten alltagsrassistischen Ausgrenzungen kreativ zu begegnen. Alles in allem werden in diesem Untersuchungsrahmen die spezifischen Erfahrungs- und Wissensbestände zu Rassismus systematisch dokumentiert (v. a. bei Terkessidis 2003; Scharathow 2014). Hierdurch bekommen wir eine ausgiebige Einsicht, was junge Diskriminierungsbetroffene über rassistische Praxen auf dem Arbeitsmarkt, in der Familie und in der Schule wissen; und welche abstrakten Kenntnisse sie sich über Rassismus in den Alltagssituationen aneignen (vgl. Terkessidis 2003). In der Konsequenz wird ein ganz spezifischer Wahrnehmungshorizont aufbereitet: Die Erfahrungs- und Deutungsebenen von markierten Jugendlichen, als „Migrationsandere“ und „Nicht-Eigene“, werden

102Z. B. Scharathow 2014; Terkessidis 2003; Leiprecht 2001, Leiprecht/Lagerfeldt 2014; Mecheril 2005; Melter 2006; Salentin 2007; Willems/Leiprecht 2009.

aufgedeckt. In diesem Zusammenhang werden schließlich die subjektiven Begegnisse mit den sich stets wiederholenden Erscheinungsformen latenter und subtiler Diskriminierung offengelegt.

Jugendforschung – und die relevanten Erkenntnisse zur Schulwelt

Unter Berücksichtigung der vorher genannten Punkte lässt sich festhalten, dass die jugendspezifischen Migrationsstudien in der Mehrheit nicht explizit schulische Kommunikationsräume durchleuchten. Das heißt, entsprechende Projekte erheben in der Regel schulische Begegnungs- und Interaktionsräume *nicht* zum Hauptuntersuchungsgegenstand. In der Gesamtheit werden jedoch mit Blick auf Minderjährige und schulische Lebenswelten wichtige Beobachtungen aufgestellt und aufschlussreiche Einsichten geschaffen.

Verschränkung von Schule und den Lebensbereichen Jugendlicher

Hinsichtlich diesen mehrheitlich außerschulisch orientierten Jugendstudien fällt als Erstes auf: Wenn schulbezogene Sachverhalte im Vordergrund stehen, dann geht es in diesen Fällen oftmals darum, lebensweltliche Gesamtzusammenhänge zu explorieren, insbesondere die Verschränkung von Schule und den Lebensbereichen Jugendlicher auszuloten. Exemplarisch für eine solche thematische Annäherung ist die Studie von Mack et al. (2003), welche den Titel „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“ trägt. Migrantenjugendliche werden primär zu lebensräumlichen Aspekten im eigenen Stadtteil befragt; unter anderem dazu, wie sie besuchte Schuleinrichtungen wahrnehmen und welche Ereignisse sie dort verarbeiten. Bestimmte Gesichtspunkte hierzu werden einer gründlichen Analyse unterzogen: wie die Unterschiede in den Bedingungen des Aufwachsens ausgestaltet sind; wie die tägliche Einbettung in strukturelle Ungleichheiten aussieht; was sich im Hinblick auf Peerbeziehungen und

Freizeitaktivitäten beobachten lässt; welche Alltagsrisiken aufgespürt werden; und wie beispielsweise das Phänomen der Ausländerfeindlichkeit an Schulen bewertet wird.

Schlussendlich werden bei dieser Art der Erforschung die reziproken Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und dem sozialnahräumlichen Umfeld junger Migrant/innen unterstrichen. In Bezug auf Schulen im Stadtteil werden hauptsächlich Nachforschungen darüber angestellt, anhand welchen Vorgehensweisen solche Institutionen auf die sozialen Gegebenheiten und auf die daraus resultierenden Ansprüche und Bedürfnisse junger Menschen eingehen. Derartige Erhebungen also tragen zur Klärung des Sachverhalts bei, wie sich Schulen zu den vielfältigen Erwartungen migrantischer Adoleszenter verhalten; und wie insgesamt das Verhältnis zwischen Bildungsstätten und den Lebensmittelpunkten beschaffen ist. Anhand solch bearbeiteter Problemstellungen werden Fragen zur Schulentwicklung beantwortet, insbesondere hierzu was unter geeigneten Schulinstitutionen im Kontext jugendlicher Lebensräume zu verstehen ist. Entsprechende Forderungen werden formuliert, wonach sich die Einrichtungen stärker an die stadtteilspezifische Konstellationen und an ihre Besonderheiten orientieren sollten, um hierdurch einem kinder- und jugendgerechten Profil zu entsprechen.¹⁰³

Erleben des Schulalltags in der auferlegten Position als „Migrationsandere“

Abgesehen von diesen lebensweltlich interpretierenden Jugendstudien, in denen die Verflochtenheit von Schule und den sozialen Mittelpunkten Migrantenjugendlicher ergründet wird, geben uns andere Untersuchungen Aufschluss über das Erleben des Schulalltags und über die Wechselbeziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrenden. In den betreffenden Befragungen reflektieren insbesondere junge Erwachsene aus Zuwanderer-

¹⁰³Vgl. Mack et al. 2003; allgemeines zur Schulentwicklung im Zusammenhang mit jugendlichen Lebenswelten: Krüger et al. 2000.

familien das schulische Geschehen aus der Rückblende – und zwar aus der Perspektive von Individuen, die eine soziale Position als „Migrationsandere“ aufspüren und die sich in bestimmten Kontexten als „Nicht-Eigene“ markiert empfinden. Subjektive Eindrücke von Abweisungen werden im Wesentlichen sichtbar gemacht, welche die Befragten vornehmlich in der Schüler-Lehrer-Kommunikation entdecken. Somit werden beeinträchtigende Erlebnisse an die Oberfläche gebracht; nämlich dem Anschein nach bestimmten ethno-nationalen Standards und einhergehenden Normalitätserwartungen nicht ausreichend zu genügen und beispielsweise aufgrund des optischen Erscheinungsbildes als „fremdartig“ eingestuft zu werden; und insgesamt die fragwürdige Gruppenmitgliedschaft, „den andersartigen Schülern anzugehören“, aufgedrückt zu bekommen. Derartige Einblicke in die Wahrnehmung von Schule können wir in erster Linie aus den qualitativ-empirischen Studien entnehmen, die sich der Analyse von Migrationsbiographien und Bildungsprozessen unter Einwanderungsbedingungen¹⁰⁴ widmen, oder die den Phänomenen des Alltagsrassismus¹⁰⁵ und der ethnischen Stereotypisierungen¹⁰⁶ nachgehen. Den Interviewten wird in diesen Forschungsprojekten ein Austauschraum ermöglicht, sich neben den jeweiligen Themenschwerpunkten *eben auch* über Bildungsverläufe und Barrieren, über persönliche Empfindungen zur Schule, über den kommunikativen Austausch mit dem Lehrpersonal als auch über Diskriminierungserfahrungen zu artikulieren. Mittels der Rekonstruktion von Erzählpassagen lassen sich Rückschlüsse daraus ziehen, wie sich besonders für junge Menschen das Schulerleben bemerkbar macht, die zusätzlich zu den vielschichtigen Dimensionen sozialer Missverhältnisse (z. B. vergeschlechtlicher Art) in die besagte Position als „Migrationsandere“ eingelassen sind.

Aus diesen nachgezeichneten Interpretationen sind schließlich zentrale Schlussfolgerungen zu ziehen: In den schulischen Bildungseinrichtungen sammeln Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in einem *nicht unbeträchtlichen* Ausmaß Erlebnisse des Ausgesondertseins und machen Bekanntschaft mit grundverschiedenen Diskriminierungsformen (individueller

104Unter anderem: Hummerich 2002:314-329; Weber 2003:189-263; Rose 2012.

105Vgl. z. B. Scharathow 2014:358-364; Terkessidis 2004; Leiprecht 2001; Willems/Lagerfeldt 2009.

106Siehe etwa Hirschhauer 2012:127-140, 284 ff.

und institutioneller Art) als auch mit einem verstecktem, unterschwelligem Rassismus. Zudem stufen Interviewteilnehmende Schulen ganz allgemein als Lern- und Begegnungsstätten ein, in der es gemäß ihres Wahrnehmungsempfindens gang und gäbe ist, sich mit derartigen Ausgrenzungsformen und entsprechenden Eindrücken „herumschlagen“ zu müssen.¹⁰⁷ Auffassungen werden vertreten, wonach es zur Schulnormalität gehört, in bestimmten Unterrichtskontexten nicht als einmalige Person, sondern als Bestandteil einer Schülergruppe von „Komplett Andersartigen“ fremdbestimmt und auf kulturalisierende und ethnisierende Weise mit unvoreilhaften Kollektivmerkmalen versehen zu werden – und hierdurch in seiner Persönlichkeit eingeengt zu sein. Aus diesen hier besprochenen Befragungen lässt sich außerdem entnehmen, dass Migrantenjugendliche einen solchen schulischen Erfahrungshorizont *überwiegend* mit den Austauschbeziehungen zum Lehrpersonal in Verbindung bringen; wenn gleich Wirkungsweisen von Ungleichbehandlung und rassistischen Praktiken auch auf der Peerebene registriert werden.¹⁰⁸

Auffällig ist, dass Studienteilnehmer/innen im Kontext kritischer Reflexionen zur Kommunikation mit Pädagogen mehrheitlich Sachverhalte der *schulischen Leistungsbewertung* problematisieren: Subjektive Empfindungen entstehen, des Öfteren nicht nach tatsächlichen Leistungen, sondern hauptsächlich nach der zuwanderungsbezogenen („ethnischen“) Herkunft beurteilt zu werden. Hierauf Bezug nehmend berichten Jugendliche über stereotypenbehaftete Annahmen und Präferenzen beim Schulpersonal, die sie als gegen sich gerichtet wahrnehmen (v. a. bei Hirschhauer 2012). Subjektive Beobachtungen werden aufgestellt, wonach bei „ihnen“ als kategorisierte „Andere-Schüler“ das Leistungsvermögen durch Lehrerinnen und Lehrern pauschal herabgestuft wird; und einem folglich viel weniger zugetraut wird, als dies bei den „normalen Schülern“, den scheinbar Normkonformen der Fall ist. Außerdem gelangen Befragte zur Ansicht, dass sich vorurteilsbelastete Mutmaßungen, wie etwa in

107In Scharathows Studie (2014) tritt in prägnanter Weise hervor, dass die befragten Jugendlichen einen Großteil ihrer Rassismuserfahrungen mit Schule in Verbindung bringen.

108Minderjährige Teilnehmende identifizieren entsprechende *jugendspezifische Praktiken* wie die der „Spaß-Diskriminierung“ (vgl. Scharathow 2014:208-211), die sie als „Abwertung auf Augenhöhe, unter Gleichaltrigen“ und als Abgrenzung zur „ernsten, beleidigenden Diskriminierung“ (ebd: 211-212) verstehen – bei der es aus ihrer Sicht um tiefgehende Verletzungen und Machtdemonstrationen gegenüber Schülerinnen und Schülern geht.

bestimmter Hinsicht defizitär zu sein“, nicht nur auf die Schülerschaft beschränken. Ausführlich wird hierzu erläutert, dass deutlich niedrigere Erwartungshaltungen ebenso gegenüber Migranteneltern wirksam werden, da nicht selten Pädagogen das Unterstützungspotenzial „ihrer Ausländereltern“ vollständig in Frage stellen (Terkessidis 2004:157-160). Des Weiteren positionieren sich Teilnehmer/innen zugehöriger Studien zur Kernthematik *Hürden im Bildungsverlauf* und machen in ihren Darstellungen deutlich, dass sie gewisse Hindernisse auf ihre sozial hergestellte Kennzeichnung als „Ausländer“ oder als „Personen mit Migrationshintergrund“ zurückgeführt sehen (Scharathow 2014:379-385). Beim Nachsinnen über Bildungshürden wird sodann, entweder auf angedeutete oder explizite Weise über spezielle Ungleichbehandlungen kritisch geurteilt, die als Erscheinungsformen institutioneller Diskriminierung einzuordnen sind. Befragte berichten von sehr persönlichen Schuleindrücken, wonach sich ihres Ermessens das Nichterfüllen allgegenwärtiger Normalitätserwartungen als schwerwiegend folgenreich für die Schulteilnahme erweist. Reflexionen über den eigenen Bildungswegdegang beinhalten teilweise Interpretationen, wonach für festgesetzte „Migrationsandere“ der höhere Bildungsweg erst über schulisch-institutionelle Umwege zu erreichen sei (v. a. bei Hummrich 2002).

Nebenbei spüren junge Migrantinnen und Migranten bei solch qualitativen Befragungen das *Ausgesondertsein* auf. Detailliert werden Gedanken hierzu gemacht, dass sich diese Problematik unter bestimmten schul-institutionellen Rahmenbedingungen manifestiert. In diesem Erzählkontext werden insbesondere Fremdheitsgefühle auf dem Gymnasium zum Ausdruck gebracht. Davon Betroffene äußern sich darüber, als einzige Person „nicht-deutscher Herkunft“ in dieser Schulform deplatziert zu sein. Diese Stellung als „Sonderling“ wird daraus hergeleitet, nicht den gängigen Lehrererwartungshaltungen zu entsprechen; das heißt die Ansprüche, „wer eigentlich auf das Gymnasium gehört“, nicht zu erfüllen. Angeführt wird, dass einem diese gesonderte Position mittels spezifischer Lehrerpraktiken vor Augen geführt und einem hierbei signalisiert werde, einem Personenkreis vermeintlich „Fremder“ anzugehören, die in der Oberschule „nicht wirklich hineinpassen“ (Terkessidis 2004:160).

Außerdem lassen Interviewte deutlich anklingen, dass es ihren Erfahrungen

nach Schüler/innen mit Migrationsbezügen mit unangenehmen *unterrichtsspezifischen Phänomenen* zu tun bekommen. Als typische Schulkonstellationen werden diese eingeordnet, in die man als „Ausländer“ jeder Zeit hineingeraten kann. Diese gewöhnlichen schulischen Gegebenheiten werden in entsprechenden Passagen näher beschrieben. Exemplarisch wird bei dieser Gelegenheit erklärt, dass die Betroffenen von Lehrkräften häufig in die Rolle des „Experten des Herkunftslandes der Eltern“ hineingedrängt und dabei als „Stellvertreter der Anderen“ genötigt werden; und dass sie zu spezifischen Sachlagen, wie etwa Geschichte oder Politik unbedingt Stellung beziehen und Aufklärungsarbeit leisten müssen. Solche aufgespürten Fremdzuweisungen, dem Wesen nach „kulturell und ethnisch different zu sein“, werden als belastend und stigmatisierend eingestuft. Handlungsweisen werden darin gesehen, mittels derer Pädagogen vermeintliche Wesensandersartigkeit im Unterricht konstatieren; und anhand denen sie demonstrieren, dass die betreffende Person von „gültigen“ Standards abweicht, unter anderem hinsichtlich der Optik oder der religiösen Zugehörigkeit (s. etwa Terkessidis 2004:161-166; Scharathow 2014:287-291).

Schulforschung – und migrationsspezifische Bezüge?

Bei der vertieften Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund wurde nicht nur Einsicht in die migrationsbezogene Bildungsforschung und in die jugendspezifischen Migrationsstudien genommen, sondern auch in die stark ausdifferenzierte Schulforschung. In Anbetracht der Ausgangsfrage, welches Grundlagenwissen aus diesen Arbeitsfeldern zu entnehmen sind, lassen sich in der *Gesamtschau* folgende Punkte zusammentragen:

Schülerzentrierte pädagogische Forschung

Inmitten dieser besonders bereit aufgestellten Schulforschung liegen schülerzentrierte Untersuchungsbereiche vor, die größtenteils pädagogisch ausgerichtet sind.¹⁰⁹ Darin eingeschlossen sind Studien, die einer Forschungstradition folgen, zum einen Minderjährige als Schulakteure in den Mittelpunkt zu rücken und zum anderen ihre Betrachtungsweisen zu Schule umfänglich zu erschließen. Bei diesen Aufarbeitungen werden fundierte Kenntnisse zu den kollektiven Orientierungs- und Handlungsweisen sowie zu den Grundstellungen bei Kindern und Jugendlichen generiert. Bei näherer Betrachtung tritt zum Vorschein, dass trotz großer Themenvielfalt relativ *wenig* zuwanderungsbezogene Sachlagen besprochen werden und stattdessen bestimmte Kernaspekte im Fokus stehen: Erörtert wird in der Hauptsache die Rolle der Schule als Sozialisationsinstanz bei der Entwicklung Minderjähriger, als auch der Einfluss des Erziehungsverhaltens der Pädagogen; die grundlegenden Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Schulkarriere werden besprochen; die unterschiedlichen Bedeutungen der Schulinstitution für die Jugendbiographie werden diskutiert; die Hergänge von Peerinteraktionen in den Schulräumen werden ebenso durchleuchtet; und der zentralen Frage nachgegangen, auf welche Weise eigenständige, von schulischen Zielsetzungen unabhängige Gleichaltrigenkulturen hergestellt werden und welche konkreten Formen diese jugendspezifischen Daseinsweisen annehmen.

Des Weiteren wird in der Begutachtung der schülerfokussierten Einstellungsforschung sichtbar, dass zahlreiche Frage- und Problemstellungen ergründet werden; so dass zu Heranwachsenden als Schulakteure ein relativ großes Spektrum an Fachkenntnissen hervorgebracht wird. Dementsprechend wird Klarheit darüber verschafft, welche grundlegende Erfahrungen Minderjährige hinsichtlich des Schulerlebens sammeln; wie Unterrichtsfächer im Einzelnen bewertet werden; welche Sichtweisen zu Lernarrangements und Unterrichtsmethoden bestehen; wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis beurteilt wird; welche Einschätzungen in Bezug auf das soziale Konfliktpotenzial an Schulen vorliegen; wie Kinder und Jugendliche schulische Unrechtsverhältnisse

¹⁰⁹Interdisziplinäre Überschneidungen bestehen jedoch, da die Kindheits- und Jugendforschung wichtige Impulse zur Schülerforschung hinzusteuert (vgl. Helsper/Böhme 2008:13).

wahrnehmen; wie sie sich gegenüber Leitungsaspekten verhalten; was für Überzeugungen zu schulisch-institutionellen Praktiken existieren, wie etwa zu der Beurteilungspraxis; wie Schulzufriedenheit definiert wird oder wie im Allgemeinen das gesundheitliche Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern ausgeprägt ist; was Partizipation und Öffnung von Schulen für Adoleszente bedeutet; oder auch was Schulverweigerung und Schulabsentismus aus ihrer Sicht nach sich zieht.

Mit Blick auf eine derart spezialisierte Disziplin tritt zugleich zu Tage: In Relation zu diesen vielzähligen Fragenkomplexen werden kaum Bezüge zu migrations-spezifischen Aspekten hergestellt. So gut wie gar nicht wird auf Migrations-kontexte der Untersuchten eingegangen.¹¹⁰ Alles in allem sticht augenscheinlich hervor, dass in diesen schülerzentrierten Arbeitsgebieten – in der von Grund auf schulische Erfahrungen, Anschauungen, Vorstellungen aber auch Praktiken, Performanz sowie Wissensbestände ermittelt werden – nicht explizit einer *ganz bestimmten* Grundthematik nachgegangen wird: Nicht verhandelt wird, wie die Perspektiven auf Schule speziell bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aussehen können; das heißt welche Betrachtungsweisen und Erfahrungswerte bei Schüler/innen bestehen, die sich gesellschaftlich und somit auch in Schuleinrichtungen in einer auferlegten folgenreichen Position als Migrationsandere wiederfinden.

Abschließende Bewertung der Schulforschung

In einer abschließenden Bewertung dieser facettenreichen Schulforschung, mitsamt ihren einzelnen Teildisziplinen, lässt sich dann Folgendes resümieren: Wenn zuwanderungsbezogene Gesichtspunkte im Kontext von Schule behandelt werden, dann in *anderweitigen* Untersuchungskontexten.

Wie bereits deutlich herausgestellt wurde durchdringen bildungssoziologische und erziehungswissenschaftliche Fachbeiträge in der Hauptsache die vielgestaltigen *soziokulturellen Ungleichheitsverhältnisse* im Bildungswesen;

¹¹⁰Dies gilt zumindest in den vorliegenden überprüften Studien.

neben anderem finden kritische Überprüfungen zur Schule und zu der dort hergestellten Ethnizität und Vergeschlechtlichung statt. Nachgewiesen wird zum Beispiel, anhand welcher Mechanismen „kulturelle und ethnische Differenz“ bei Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien hervorgerufen werden und welche schwerwiegenden Folgeerscheinungen sich im Hinblick auf die Sozialisations- und Lernbedingungen ergeben¹¹¹. Daneben existiert die *Schulethnographie*¹¹², in der zunehmend der Ansatz der Intersektionalität verfolgt wird. Auch in diesen Tätigkeitsfeldern wird in erster Linie das Augenmerk darauf gerichtet, wie in Schulen als Teil des Bildungssystems entlang verschiedener Differenzkategorien, wie etwa Geschlecht und Schichtzugehörigkeit, machtvoll Ungleichgewichte erzeugt werden. In diesen Untersuchungsbereichen wird allerdings diesbezüglich über die unterschiedlichen Mikroprozesse aufgeklärt, die sich in der schulischen Routine manifestieren. Derartige Forschungsvorhaben werden mittels entsprechender ethnographischer Herangehensweisen bearbeitet, vor allem anhand der teilnehmenden Beobachtung. Solche Betätigungen zeichnen nach, wie parallel auftretende Zuschreibungsprozesse - unter anderem von Vergeschlechtlichung, Ethnisierung und sozialer Herkunft – in den Wechselbeziehungen der Schulakteure verlaufen. Somit werden Wahrnehmungsmuster, einschließlich kategoriale Verknüpfungen von Schüler/innen und Lehrkräften als auch dazugehörige Praktiken im Unterrichtsgeschehen nachvollziehbar gemacht. Aufschluss wird vorrangig darüber gegeben, wie sich die miteinander verflochtenen Ungleichheitsdimensionen (u. a. Ethnizität, Klasse, Geschlecht) nach außen hin bemerkbar machen; und insbesondere anhand welcher Verhaltensweisen Zustände solcher Art erkennbar werden. In einem derartigen Untersuchungskontext wird beispielsweise offengelegt, wie auf der einen Seite die ethnische Selbstverortung bei Adoleszenten vonstatten geht und wie auf der anderen Seite die Fremdzuschreibungen der Lehrkräfte ablaufen. Nachgegangen wird dem Sachverhalt, wie Minderjährige die Auswirkungen solcher Lehrerzuweisungen auf ihre eigenen Schulerfahrungen beurteilen und wie sie auf diese Fremdzuschreibungen reagieren (z. B. Weber 2003:189). In ethnographischen Studien wird gleichermaßen die schulische Identitätsperformanz näher

111Überblick speziell zur Schulforschung, die sich mit dem machtvollen Verhältnis von Schule und Ethnizität beschäftigt, siehe Aufsatz von Radtke (2008).

112Allgemeines zur Ethnographie im Bildungs- und Sozialwesen: Heinzel et al. 2009.

ergründet. Im Hinblick darauf werden neben Verschiedenem die Gruppendynamiken, das Beziehungsmanagement aber auch Sprachspiele bei Minderjährigen eingehend analysiert (z. B. Weißköppel 2001).

Die akteurspezifische Perspektive auf Schule?

Nachdem in einem ersten Analyseschritt die Fachdebatten in ihren Grundzügen beschrieben worden sind,¹¹³ im Anschluss der Wissensbestand zu dieser inhomogenen Jugendgruppe zusammengetragen wurde, erfolgte dann abschließend eine kritische Evaluierung zur Frage: Welche Merkmale und Eigenheiten lassen sich in der Fachperspektive beobachten; welchen Gesichtspunkten wird Gewicht beigemessen und welche rücken dagegen in den wissenschaftlichen Erörterungen in den Hintergrund. Basierend auf diesem letzten Arbeitsschritt ist folgende Ausgangslage auszumachen: Insgesamt besteht ein soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisaustausch, der sich diversen Frage- und Problemstellungen zuwendet und folglich ein profundes Grundlagenwissen hervorbringt. Und im Hinblick auf die Schul- und Bildungssituation von Minderjährigen aus Einwandererfamilien werden zahlreiche relevante Sachverhalte diskutiert.

Angesichts der Bandbreite an besprochenen Gegenständen tut sich ein markanter und zugleich *entscheidender* Punkt hervor: Die eigene Perspektive junger Migrant/innen zu schulischen Belangen wird nicht ausreichend behandelt. Ein Forschungsdefizit dieser Art wird darin ersichtlich: Im Rahmen der vorliegenden Begutachtung sind keinerlei Studien zu entdecken, die ausschließlich der Thematik nachgehen, *wie migrantische Minderjährige ihre Erfahrungen in der Schule deuten, bewerten und kommunizieren*. Eine Ausgangssituation von diesem Ausmaß wird im Fortgang ausführlich kommentiert und unter Einbezug zentraler Beobachtungen veranschaulicht.

113 Eingangs wurden die verschiedenen Disziplinen und Teildisziplinen, einschließlich der jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte in Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund identifiziert (vgl. 2.1-2.4).

Bestimmte Kernthemen im Fokus

Die ersten Anzeichen für eine derartige Forschungslücke – die weitgehende Unerforschtheit der Sichtweisen von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien zu Schule – machen sich in folgendem Umstand bemerkbar: Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um diese uneinheitliche Minderjährigengruppe konzentriert sich im Großen und Ganzen auf bestimmte Kernthemen. Demgemäß bleibt die Gewinnung von Fachwissen meistens auf entsprechende Aspekte beschränkt: Zum einen wird die Grundfrage, wie junge Menschen mit unterschiedlichen Migrationsbezügen im deutschen Bildungswesen positioniert sind, weiterhin sehr intensiv beleuchtet. Eine ausgiebige Weiterentwicklung und Verifizierung von wissenschaftlichen Erklärungsansätzen wird zudem fortwährend betrieben, um letztlich die Ursachen, Mechanismen und Wirkungsweisen von schulischer Schlechterstellung bei migrantischen Kindern und Jugendlichen genau zu erfassen; und um hierdurch die gesamten Dimensionen von herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen durchzublicken. Infolge dieser Orientierung werden noch immer viele Bemühungen angestellt, eine Vielfalt an theoretisch und empirisch fundierten Erklärungsmodellen auszubauen und das Zustandekommen von Schulerfolg sowie -misserfolg nachvollziehbar machen. In Ergänzung zu dieser Hauptthematik wird in anderen Teildisziplinen der Migrationsforschung kontinuierlich Licht in die vielgestaltigen Bildungsprozesse unter Einwanderungsbedingungen und in die dazugehörigen Gesamtzusammenhänge gebracht. Eingehend wird hierzu bearbeitet, durch was sich aufstrebende Bildungsbiographien kennzeichnen und welche parallel ablaufenden Hergänge ersichtlich sind. Daneben existiert ein breites Themenspektrum zu den Neukonzeptionen der Schul- und Bildungspraxis; so dass auch künftig strittige pädagogische Fragen hinsichtlich den Ansprüchen und Bedürfnissen bei Heranwachsenden (mit und ohne Migrationsbezügen) geklärt werden; und die Grundsätze eines kinder- und jugendgerechten Bildungssystems fortan erörtert werden, um somit den Erfordernissen einer diskriminierungskritischen Migrationsgesellschaft nachzukommen.

Leistungsbezogene Aspekte im Mittelpunkt

Dieser anfängliche Eindruck, wonach es an Forschungsvorhaben mangelt, die eigens die Anschauungsweisen von Migrantenjugendliche als Schulakteure und Bildungsteilnehmende erkunden, bestätigt sich sodann nach gründlicher Überprüfung der einzelnen Fachrichtungen und ihrer Schwerpunkte. Es macht sich ein auffälliges *Charakteristikum* bemerkbar, wonach in der migrationsbezogenen Bildungsforschung, anstelle von Fragen zu den jugendspezifischen Schulerfahrungen und zugehörigen Standpunkten, überwiegend leistungsbezogene Aspekte verhandelt werden.

Ein solcher Ausgangspunkt ist darauf zurückzuführen, dass seit Längerem Meinungsverschiedenheiten zu den Auslösern schulischer Benachteiligung und der Herkunftsabhängigkeit des Bildungswerdegangs stattfinden. Und infolge dieser Fokussierung kommt ein Fachaustausch zustatten, bei dem schulleistungsbezogene Sachverhalte mal mehr mal weniger berücksichtigt werden. Entweder ist, wie in der quantitativen Bildungsforschung zu beobachten, die Heranbildung von Leistungen und Kompetenzen ein Untersuchungsgegenstand, den es gilt exakt zu bemessen; oder aber leistungsbezogene Problemstellungen werden angeschnitten, wie bei den Erörterungen zur individuellen Diskriminierung. Nachgegangen wird dabei, inwiefern Lehrerpraktiken – basierend auf Vorurteilen, Präferenzen oder Informationsmangel – bestimmte ungünstige Folgeerscheinungen wie etwa Erwartungseffekte erzeugen; und ob hieraus schlussendlich Hergänge entstehen, die negative Bevorteilungen in der Leistungsbewertung herbeiführen. Auch bei der Grundthematik „institutionelle Diskriminierung“ wird schwerpunktmäßig verfolgt, inwieweit schulische Handlungslogiken und gefestigte Normalitätserwartungen ein nachteiliges Bewertungsklima erzeugen; ob sich infolgedessen Lehrkräfte hinsichtlich der Schul- und Sprachfähigkeit diskriminierende Bewertungsmuster aneignen; und ob das Lehrpersonal hierdurch unvorteilhafte Schullaufbahnpfehlungen ausstellt, welche die Bildungsbeteiligung migrantischer Schüler/innen einschränkt.

In der Hauptsache wird also besprochen, wie sich bestimmte Einflüsse und Abläufe, aber auch Praktiken auf den Kompetenzerwerb, den Leistungsausbau und auf die Leistungsbewertung auswirken; oder aber wie die Zuweisung von

Bildungsabschlüssen und Bildungsübergängen beeinflusst wird. In diesem Kontext werden somit unterschiedliche Faktoren und ihre Bedeutung für den Schulerfolg sorgfältig inspiziert, wie etwa die soziokulturelle Ausstattung der Schülerschaft und die der Eltern; als auch Gruppenkontexte; sozialräumliche Gegebenheiten; innerschulische Bedingungen, wie etwa Schulklassenkompositionen; und schulspezifische Diskriminierungsformen.

Im Ergebnis prägt eine solche inhaltliche Ausrichtung den fachlichen Diskurs über Heranwachsende aus Zuwandererfamilien nachhaltig – in Bezug darauf was im Zusammenhang mit Schule und Bildung besprochen und welche grundlegende Materie erarbeitet wird. Diese hier exemplarisch angeführten Punkte untermauern, dass sich die Erfassung der Schul- und Bildungssituation größtenteils an leistungsspezifischen Facetten orientiert; dass dazugehörige Problemstellungen aufgeworfen werden; und den Bildungsergebnissen von Kindern und Jugendlichen eine enorme Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Diese Fixierung auf die Klärung der Ursachen für die schulische Schlechterstellung migrantischer Schulkinder wirkt sich gleichzeitig darauf aus, wie die *fachinterne Aussprache* zumeist geführt wird: Bis heute werden in dieser dominanten Forschungslinie ausgiebig Kontroversen ausgetragen und fachspezifische Belange durchdrungen. In Anbetracht der teilweise unübersichtlichen und stellenweise ungeklärten Sachlagen – wie es zum Aufkommen von sozialen und zugewanderungsbedingten Bildungsungleichmäßigkeiten und Barrieren kommt; welche Faktoren eine entscheidende Rolle spielen und was für Formen von Benachteiligungen gegenüber Schüler/innen eigentlich zum Tragen kommen – werden große Bemühungen unternommen, *zwei* grundlegende Positionen zu verteidigen: Auf der einen Seite machen bestimmte Vertreter/innen ausführlich geltend, dass die schuleigenen Diskriminierungsformen die Hauptursache für Bildungsdisparitäten zwischen Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien und jenen ohne Zuwanderungshintergrund sind (z. B. Gomolla/Radtke 2000:326; Gomolla 2006; Dirim/Mecheril 2010:125). In dieser Forschungsperspektive wird daher eine skeptische Grundhaltung gegenüber den quantitativ-empirischen Ansätzen verfochten: Kritisiert wird die dort, in diesen Feldern, vorgetragene Annahme, dass das tendenziell schlechtere Abschneiden im Leistungsbereich auf tatsächliche

Migrationseffekte basiert und soziale Merkmale von Migrant/innen für die Diskrepanzen in der Bildungsleistung und -beteiligung entscheidend seien.¹¹⁴ Als Erwiderung darauf, wird in den entsprechenden Studien zu „institutioneller Diskriminierung“ stattdessen das Verhältnis von Schule und hergestellter Ethnizität problematisiert; und hierzu verdeutlicht, dass solch komplexe Gesamtzusammenhänge die maßgeblichen Quellen der schulischen Benachteiligung darstellen. Großen Wert wird darauf gelegt, teilweise experimentell zu belegen, dass die schulspezifischen Differenzierungen, die sich im und durch das Bildungssystem herausbilden, schlussendlich für Ungleichbehandlungsphänomene gegenüber migrantischen Schüler/innen ausschlaggebend sind.

Auf der anderen Seite setzt sich die quantitative Bildungsforschung das Ziel, das enorme Gewicht der vielschichtigen, ineinandergreifenden sozialen Voraussetzungen bei Kindern und Eltern aus Einwandererfamilien herauszuarbeiten; und bei dieser Gelegenheit klarzustellen, dass es sich bei solchen Sachverhalten im Grunde um nicht unerhebliche, zeitlich vorgelagerte und parallel ablaufende Eingangsbedingungen handelt, vor allem in sprachlicher Hinsicht. In der Regel haben dazugehörige Datenerhebungen das Interesse, ausreichend zu veranschaulichen, dass zusätzlich zu den sozialen Herkunftseffekten *auch* migrationsbedingte Folgeerscheinungen für das Leistungsvermögen und für die Auswahl von Bildungsentscheidungen erheblich sind. Ergänzend widmen sich diese Forschungsprojekte der Grundsatzfrage, wie es angesichts der Herkunftsabhängigkeit von Bildungskarrieren, um das Verhältnis von sozialen und zugewanderungsbezogenen Nachwirkungen steht; ob sich Bildungsungleichmäßigkeiten bei jungen Migrant/innen im Wesentlichen auf soziale Bedingungen oder hingegen auf Migrationsfaktoren zurückführen

114Als grundlegende Kritik wird eingebracht, dass erstens Migrantinnen und Migranten hierdurch pauschal Defizite unterstellt werden; die „wahren“ Gründe schulischer Übervorteilungen von Migrantenkindern „verschleiert“ und die Ursachen ausschließlich in Migrantenfamilien verortet werden. Dementsprechend plädieren Flam und Kleres (2007:64; 2007a), dass der Fokus nicht primär auf die Betroffenen, sondern stattdessen auf schulisch hergestellte Benachteiligungsformen zu lenken sei.

lassen¹¹⁵, oder ob stattdessen eine Überlagerung beider Dimensionen¹¹⁶ hierfür verantwortlich ist.¹¹⁷

Die Beanstandung des Umstandes, wonach das Hauptaugenmerk auf Bildungsergebnisse und auf die unvorteilhafte Positionierung migrantischer Schüler/innen gerichtet ist, ist in der bildungsbezogenen Migrationsforschung an sich nichts Neues: Aus der vorherigen Bestandsaufnahme geht hervor, dass sich im Zuge der Kritik eine Teildisziplin herausgebildet hat, die sich ausdrücklich als Gegenpol zu solch „geläufiger“ Bildungsforschung versteht; und die sich anstelle der Ermittlung von Erklärungsansätzen mit den vielgestaltigen aufstrebenden Bildungsabläufen unter Einwanderungsbedingungen befasst. Jene Forschungsansätze setzen solchen Kontinuitäten entgegen, indem sie vielversprechende Migrationsbiographien von jungen Menschen transparent machen und zudem den Themenkomplex „Migration und Bildung“ positiv besetzen. Vielmals wird die Absicht betont, einem wichtigen Forschungsdesiderat nachzugehen; nämlich auf ressourcen- und kompetenzorientierte Weise Sozialkapitalansätze auszubauen und im Hinblick auf Bildungsaufstieg die reichhaltigen zuwanderungsbedingten, sozialen und familienbezogenen Ausstattungen neu zu bewerten (z. B. Raiser 2007:20f; 39,181f).

115Der Konsens in der quantitativen Bildungsforschung besteht darin, dass im Ganzen bildungsspezifische Missverhältnisse auf Auswirkungen der sozialen und weniger auf die der migrationsspezifischen Herkunft zurückzuführen sind (Diehl 2016a et al.:25f).

116Auch von einer Wechselwirkung beider Herkunftseffekte wird gesprochen, die in einer doppelten Benachteiligung mündet, wonach sich schichttypische und migrationsspezifische Nachteile überlagern, und zwar in Folge der Unterschichtung von Migrant/innen in Deutschland (vgl. Geißler 2012:17).

117Inmitten dieser wissenschaftlichen Meinungsverschiedenheiten liegt jedoch eine Übereinkunft vor: Tendenzielle schulische Schlechterstellung bei migrantischen Schüler/innen wird letztlich auf ein komplexes *Zusammenwirken* diverser, sich wechselseitig beeinflussender Bedingungen zurückgeführt gesehen. Eingebracht wird das Argument, dass sowohl außerschulische (d. h. soziale, zeitlich vorgelagerte Eingangsvoraussetzungen) als auch innerschulische Faktoren sich bemerkbar machen. Unter Berücksichtigung dessen, macht laut Dirim/Mecheril (2010:125) „dies nicht nur Verantwortungszuweisungen schwierig, sondern erklärt auch, warum in Bezug auf die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht mit einfachen Problemlösungen zu rechnen ist.“ Aber dennoch, trotz dieses geteilten Verständnisses, wird weiterhin kontrovers darüber diskutiert, ob eher außerschulische oder innerschulische Faktoren für Bildungsnachteile relevant sind (vgl. Diehl/Fick 2012).

Was diesen fokussierten Blick auf herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten und auf die diversen Beeinträchtigungen anbetrifft, so wird in diesem Kontext ein anderer Aspekt soziologisch kritisch gewürdigt: Scherr und Bittlingmayer (2009) problematisieren eine *ungünstige Begleiterscheinung*, die sie unmittelbar mit dieser Art der Diskursführung in Verbindung bringen. Das Argument wird von beiden eingebracht, dass größtenteils die Bemängelung eingeschränkter Bildungsmöglichkeiten und Bildungsperspektiven im Zentrum steht; und dass in der Hauptsache Forderungen nach dem Grundprinzip einer Chancengleichheit formuliert werden. Gegenüber einem derart einseitigen Bildungsgerechtigkeits-Diskurs nehmen die beiden Soziologen eine kritische Haltung ein: Der Einwand wird erhoben, wonach es angesichts der Erfordernisse einer zeitgemäßen Bildungsreform nicht einzig um die Umsetzung einer gerechten Bildungsteilnahme gehen könne. Scherr und Bittlingmayer (2009) stufen daher den vorherrschenden Expertenaustausch in seiner Ausprägung als vereinfacht, als „verkürzt“ ein; denn ihrer Ansicht nach gilt es stattdessen eine allumfassende *Befähigungsgerechtigkeit*¹¹⁸, als entscheidende Grundvoraussetzung, zu implementieren. Und jenes Grundrecht, so wird angeführt, sei schließlich nur dann durchsetzbar, wenn letztendlich eine Gesellschaftspolitik konstituiert ist, welche auf die Überwindung sämtlicher struktureller Benachteiligungen von Menschen abzielt.

Als letzter Punkt zu dieser unübersehbaren thematischen Übergewichtung ist zu vermerken, dass eine solche fachinterne Entwicklung durch *bestimmte* Gegebenheiten begünstigt wird: Aus dem Rückblick auf vorausgegangene Forschungsphasen ergibt sich, dass die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, vor allem die bekannten PISA-Tests und ihr damaliges ernüchterndes Ergebnis – das verhältnismäßig nicht gute Abschneiden migrantischer Schulkinder in verschiedenen Kompetenzbereichen – einen großen Impuls in diese Richtung gesetzt haben. Die „klassische“ soziologische Tradition der Auseinandersetzung um die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichmäßigkeiten wurde von da an aufgegriffen. In diesem Zusammenhang fand eine Rückbesinnung auf Boudons (1974:29) zentrale

¹¹⁸Vertiefendes zu diesem Konzept: Nussbaum 2006.

Beobachtungen statt, was die Abhängigkeit der Bildungschancen und des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft anbelangt. Dazugehörige Konzepte wie die der primären und sekundären Herkunftseffekte sind dann, im Kontext von Bildungsleistung und Bildungsentscheidungen, auf diese inhomogene Jugendgruppe übertragen worden (vgl. Gogolin 2006). Seit daher gibt es die intensive Beschäftigung mit der Grundsatzfrage, ob zusätzlich zu den Folgeerscheinungen der sozialen Abstammung auch Migrationseffekte zum Tragen kommen (vgl. Diehl et al. 2016a:9; Kristen/Dollmann 2009).

Den besagten Sachverhalten wird in der migrationsbezogenen Bildungsforschung auch deshalb eine beträchtliche Signifikanz zugeschrieben, da Diskrepanzen und Komplikationen in der Bildungsbeteiligung für Minderjährige und junge Erwachsene Konsequenzen von *großer* Tragweite nach sich ziehen. Die Einsicht liegt mittlerweile vor, dass es hierdurch zu einer Verkettung von widrigen Umstände kommt, welche längerfristig die Eingliederung und die Partizipation in die soziale Gemeinschaft erheblich einschränken. Das Bewusstsein dafür – dass ein erschwerter Zugang zu Bildung nicht nur die Schulbiographie, sondern auch die gesamte Lebensführung einschließlich die soziale Inklusion und die Berufsperspektiven gefährdet – trägt sicherlich zur Verstärkung solcher Debatten bei (vgl. Diehl et al. 2016:4). Darüber hinaus wird dieser thematisch fixierte Austausch dadurch beflügelt, dass inzwischen ein fundiertes Verständnis für das Ineinandergreifen von sozialen, ökonomischen Missverhältnissen und ungleichen Bildungsmöglichkeiten besteht; und dass gleichzeitig ein Problembewusstsein für die Koppelung von Abschlüssen und Arbeitsmarktplatzierung existiert, als auch die tendenzielle soziale Unterausstattung von Migrant/innen in Deutschland geklärt ist.¹¹⁹

Festhalten lässt sich abschließend, dass eine Forschungsorientierung von diesem Format¹²⁰ im Umkehrschluss bedingt, dass andere wichtige Kernpunkte zu den Schulverhältnissen junger Migrant/innen in deutlich geringerem Maß bedacht werden: Hier ist die Rede von all jenen Sachlagen, die *nicht*

¹¹⁹Näheres zu diesen Punkten, einschließlich zu Migrant/innen und ihrem Zugang zum Arbeitsmarkt: Kalter 2008.

¹²⁰Das heißt, die häufig vorkommende Beschäftigung mit der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichmäßigkeiten zwischen Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund.

unmittelbar mit Bildungsergebnissen in Zusammenhang stehen. Konkret bedeutet dies, die Perspektiven migrantischer Jugendlicher als Schulakteure sind verhältnismäßig wenig erschlossen; Kernfragen zum subjektiven Erleben und zur Interpretation von Schule und Unterricht als auch zu den darin wirksamen Bildungsgegebenheiten werden viel seltener verhandelt.

Stark institutionelle Perspektive

In der fortführenden Bewertung hat sich sodann eine *weitere* bedeutsame Einsicht herauskristallisiert: Die Grundthematik, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund als Expertinnen und Experten in eigener Sache die schulischen Kommunikationsräume erfahren und verarbeiten, wird auch deshalb vernachlässigt, da in den fachlichen Aushandlungen vielmals eine stark institutionelle Perspektive eingenommen wird.

Verhältnismäßig häufig richten Studien den Blick auf die verflochtenen Gefüge des Bildungssystems und führen dabei eine detaillierte Überprüfung gegenüber Schule durch. Eingehend wird kontrolliert, inwiefern die in den Institutions- und Organisationsstrukturen eingelassenen Rahmenbedingungen Bildungsbeschränkungen entstehen lassen. Eine Untersuchungsausrichtung dieser Art ist vor allen Dingen bei den soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu erkennen, die hinsichtlich dem Aufkommen von Bildungsdisparitäten die innerschulischen Gegebenheiten begutachten. Darin umfasst sind unter anderem Projekte, die von institutionellen Bedingungen für den Schulerfolg ausgehen und beispielsweise Schulklassenkompositionen inspizieren, um schließlich positive oder negative Kompositionseffekte „herauszufiltern“ (s. etwa Walter/Stanat 2008). Zusätzlich wird der Bedeutung spezifischer Zusammensetzungen in Klassenverbänden, mit Blick auf Leistungsgruppierungen und die Entfaltung von Befähigungen, auf den Grund gegangen. Das Engagement schulisch-institutionelle Aspekte intensiv zu durchleuchten, fällt auch in anderen Gebieten der migrationsbezogenen Bildungswissenschaften auf; und zwar bei den Ansätzen, welche die *institutionelle Diskriminierung* im Bildungswesen aufspüren. Demgemäß werden

schulisch-institutionelle Grundorientierungen in Bezug darauf ergründet, wie der Zuwanderungshintergrund bzw. der von Diversität und Pluralität geprägte lebensweltliche Hintergrund der Schüler/innen generell bewertet wird; und welche nachteiligen Bewertungsmuster zur Schul- und Sprachfähigkeit auf Minderjährige einwirken (vgl. Diehl/Fick 2016/267).

Eine zentrierte Betrachtungsweise auf die institutionellen Gebilde von Schule macht sich desgleichen bei einer anderen Forschungslinie bemerkbar. Hier ist die Rede von der Schulentwicklungsforschung, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft notwendige Transformationsprozesse und Handlungsfelder identifiziert und dabei die Durchführung schulischer Reformen und Maßnahmen einfordert. Dementsprechend stellen dazugehörige Arbeiten die Strukturebenen auf den Prüfstein und bauen unter anderem anhand des Konzepts der Interkulturalität Programmatiken im Bereich der Didaktik, des Curriculums, der pädagogischen Ausrichtung und der Lehrpraxis aus (z. B. Fürstenau/Gomolla 2009-2011). Auch in den soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Tätigkeitsbereichen, in denen der Antidiskriminierung nachgegangen wird, finden kritische Bearbeitungen hinsichtlich Bildungswesens statt. Ermittelt wird schwerpunktmäßig, in welchen Schulbereichen Diskriminierungsrisiken vorliegen; wie die vielfältigen Facetten von Diskriminierungserfahrungen junger Menschen aussehen; woran es mit Blick auf die Protektion vor Diskriminierung mangelt; wie ein effektiver und transparenter Diskriminierungsschutz und entsprechende Instrumente auszubauen sind; und auf welche Weise eine diskriminierungskritische Schulkultur und eine passende Schulorganisation auszugestalten sind. Bei diesen Betätigungen wird insgesamt besprochen, was für institutionelle und gesamtgesellschaftliche Grundvoraussetzungen bestehen müssen, damit Heranwachsende diskriminierungsfreie Schul- und Lernverhältnisse gewährt bekommen. Bearbeitet wird in diesem Zusammenhang die Schlüsselfrage, auf welche grundlegende Weise die Menschenrechte, das Gleichbehandlungsgebot als auch das Diskriminierungsverbot zu installieren sind, um schließlich eine jugendgerechte Schul- und Bildungspraxis zu etablieren.

Das pädagogische Personal und die Ausgestaltung von Schulpädagogik

Im Zuge der intensiven Einarbeitung in die Fachliteratur erfolgte eine weitere wesentliche Beobachtung: Die Auffassungen von migrantischen Adoleszenten zu Schule stehen *auch deshalb* nicht im Mittelpunkt, da sich der Erkenntnisaustausch neben institutionellen Fragen vielmals um das pädagogische Personal dreht; und sich somit der Fokus auf die schulischen Akteure in der Lehre richtet. Eine solche Ausgangslage wird in erster Linie darin ersichtlich: Nicht selten werden Grundfragen zur angemessenen Schulpädagogik ausdiskutiert und dabei werden vorrangig Problemstellungen zur Ausgestaltung von pädagogischen Inhalten und Lehr- und Lernbedingungen kommuniziert. Häufig finden Beratungen dazu statt, welche Leitlinien dem Lehrpersonal als Stütze dienen sollen und welche übergeordneten Bildungsprogrammatiken jungen Menschen zu vermitteln sind.

Einleitend kann argumentiert werden, dass bei solchen Vorhaben die Minderjährigen als die eigentlichen Adressaten von Bildungsprogrammatiken begriffen werden; und dass es bei der Ausformulierung von schulpädagogischen Grundsätzen de facto darum geht, die essenziellen Bildungsanforderungen sowie die Anliegen der Schülerschaft zu bestimmen. Entgegenzusetzen ist dem jedoch, dass letztendlich dieser gesamte Themenkomplex zu schulischer Bildung und Pädagogik in den Zuständigkeitsbereich der Professionellen fällt; und dass eben dieser Personenkreis von Fachkundigen, eben die Schulforschenden und die in der Lehre Tätigen, für die Durchführung und Vermittlung von Bildungsinhalten verantwortlich sind. Unter Berücksichtigung dessen werden die komplexen Fragestellungen zur Schulpraxis – auch wenn sie die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler stark tangieren – primär dem Aufgabenfeld der Fachleute zugerechnet.

Was die Schwerpunktsetzung auf die schulische Lehre, einschließlich auf das pädagogische Personal anbelangt, so macht sich diese Vertiefung vor allem in den umfassenden Debatten zur interkulturellen Öffnung von Schule bemerkbar, in denen die Weitergabe korrespondierender Bildungsprinzipien besprochen wird. Neben den fundierten Erörterungen darüber, was unter Interkulturalität zu

verstehen ist¹²¹, werden seit Längerem Aushandlungen darüber geführt, was adäquates schulpädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen ist.¹²² Ergründet wird diesbezüglich vornehmlich, was in interkulturellen Kompetenzen als Bestandteil pädagogischer Qualifikation umfasst ist.¹²³

Eine themenbezogene Fokussierung dieser Art wird auch daran erkennbar, dass neben den konzeptionellen Grundlagen zu interkulturellen Schulen oft auch Sachverhalte zur Unterrichtsgestaltung durchgenommen werden; das heißt den konkreten Herangehensweisen und Strategien nachgegangen wird, anhand denen interkulturelle Bildungsinhalte in den einzelnen Fächern näherzubringen sind. Im Zentrum derartiger Aufarbeitungen steht vor allem eine solch orientierte, sprachliche Bildung mitsamt den zugehörigen Kernpunkten, wie unter anderem die Neubewertung lingualer und familial bezogener Ressourcen, die Etablierung von Sprachförderkonzepten und eine auf Mehrsprachigkeit spezialisierte Sprachstandsdiagnostik (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011:18; Schröder-Lenzen 2009). Viele Anstrengungen werden unternommen, Methoden zur Spracherziehung als auch zum fachlichen Lernen im Medium „Deutsch als Zweitsprache“ zu entwerfen (z. B. Stölting 2013 a,b). Da die Schulentwicklungsforschung die Sprachbildung als Schlüssel für die Schulkarriere bewertet, schenkt sie diesen Themenfeldern eine enorme Beachtung; so dass es deswegen zahlreiche Fachliteratur dazu gibt.¹²⁴

Die thematische Konzentration auf die Anwendung geeigneter Schulpädagogik und auf das Lehrpersonal wird auch an fachinternen Entwicklungsverläufen deutlich: Seit einiger Zeit hat sich in der bildungsbezogenen Migrationsforschung eine selbstkritische Forschungslinie herausgebildet, bei der die Gefahren einer inkorrekt angewandten interkulturellen Pädagogik präzisiert (z. B. Scherr 2015; Hamburger 2009). Die Intention wird verfolgt, die folgeschweren Konsequenzen zu ergründen, die sich aus unangemessenen

121Zu diesem Aspekt: z. B. Neumann/Karakasoglu 2011; Dietz 2011.

122Ausführliches dazu, siehe folgendes Handbuch: Leiprecht, R./Kerber A. (Hg.) (2009): Schule in der Einwanderungsgesellschaft; speziell S.367-418.

123Entsprechende Definitionen diesbezüglich: Kalpaka/Mecheril 2010:77f/88-91; Mecheril 2006; Schmidtke 2013.

124Hinsichtlich einer systematischen Aufbereitung des Forschungsstandes zur Sprachförderung: Kempert et al. 2016.

Annahmen und „theoretischen Kurzschlüssen“ für die schulische Sozialisation migrantischer Minderjähriger ergeben. An erster Stelle haben die entsprechenden Untersuchungen im Sinn, Risiken im unangemessenen Umgang mit Heranwachsenden zu illustrieren und hierzu vor allem die verhängnisvolle „Kulturalisierungs- und Ethnisierungsfalle“ offenzulegen; und ferner klarzustellen, dass pädagogisches Handeln in einer Einwanderungsgesellschaft stets in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stattfindet.

Eine fachliche Ausrichtung von diesem Format macht sich auch darin bemerkbar, dass ergänzend zu diesen Problemstellungen *ausdrücklich* die Rolle der Lehrkräfte, bei der Etablierung von Sozialisations- und Lernbedingungen, ins Visier genommen wird: Verdeutlicht wird in theoretischen Ausführungen, dass anhand unreflektierter Lehrerhandlungsweisen entsprechende schulische Angebote „aufgrund des prekären Status von Minderheitenangehörigen im interkulturellen Diskurs in Deutschland Gefahr laufen, zur symbolischen Einübung in Machtverhältnisse zu werden (z. B. Castro Varela/Mecheril 2013). In diesem Kontext beschäftigen sich einige Arbeiten damit, Richtlinien für pädagogisches Handeln festzusetzen. Klargestellt wird diesbezüglich, dass Lehrerinnen und Lehrer als pädagogische Akteure durchgehend ihre eigenen Positionen zu reflektieren haben; als auch die gesamten pädagogischen Prozesse überdenken sollten, in denen sie involviert sind. Im Kern wird verdeutlicht, dass interkulturelles Verstehen und der Dialog nicht außerhalb von gesellschaftlichen Machtasymmetrien und von ungleicher Verteilung sozialer Ressourcen existiert. Derartige Aufarbeitungen münden letztlich in der Fortentwicklung einer *kritisch-reflektierten* Interkulturalität. Anhand diesem überarbeiteten Konzept soll sichergestellt werden, dass kulturalisierende und ethnisierende Praktiken in der Bildungspraxis gegenüber jungen Migrant/innen unterbunden werden.

Forschungsdesiderat

Unter Berücksichtigung der zuvor eingebrachten Punkte stellt sich als Ergebnis eine bedeutsame Forschungslücke heraus: Minderjährige aus Einwandererfamilien und ihre Erfahrungen, Blickwinkel und Interpretation zu Schule werden *nicht* zum Hauptuntersuchungsgegenstand gemacht. Dieses zu beobachtende Phänomen wird dadurch begünstigt, dass in Bezug auf „Schule und Bildung“ die Priorität auf gänzlich andere Frage- und Problemstellungen gelegt wird. Genauer genommen handelt es sich um hervorstechende Untersuchungsorientierungen, die dazu führen, dass sich der Fachstand auf bestimmte Kernthemen konzentriert; und dass ein dementsprechendes umfangreiches Grundlagenwissen zu Heranwachsenden mit Migrationshintergrund hervorgebracht wird.¹²⁵

Nach sorgfältiger Einarbeitung in den sozialwissenschaftlichen Forschungsstand lässt sich nun dieser *vernachlässigter* Gegenstand nachweisen. Im Kern handelt es sich hierbei um Belange, die die eigene Perspektive von jungen Menschen aus Zuwandererfamilien auf Schule berühren; also um den entscheidenden Sachverhalt, wie speziell Heranwachsende mit Migrationsbezügen schulische Einrichtungen erleben und deuten und wie sie über dazugehörige Themen kommunizieren. Was diesen vorliegenden Sachverhalt anbetrifft, so ist darin ein *breites* Themenspektrum umfasst. Es geht im Allgemeinen um das Schulerleben; die gesammelten vielgestaltigen Schulerfahrungen; das subjektive Verständnis der eigenen Schul- und Bildungssituation sowie die von Gleichaltrigen; als auch um die persönlichen Einschätzungen über grundsätzliche Zustände in der Schul- und

¹²⁵Zusammenfassend lässt sich folgende Ausgangslage beobachten: Es existiert ein großer Forschungsschwerpunkt, bei dem hauptsächlich Aufklärung über die komplexen Ursachen für die schulische Benachteiligung migrantischer Minderjähriger betrieben wird. Abgesehen davon besteht hinsichtlich der Fachperspektive eine weitere Besonderheit: Bei der Analyse der Bildungssituation wird oftmals leistungsspezifischen Aspekten Vorrang gegeben, so dass die Bildungsergebnisse zuvorderst Beachtung finden. Hinzukommt, dass im Expertenaustausch eine institutionelle Perspektive eingenommen wird und demnach die Beschaffenheiten des Bildungssystems in allen Einzelheiten inspiziert werden. Zusätzlich zu dieser Fixierung auf institutionelle Gegebenheiten konzentriert sich der Fachaustausch auf die schulische Lehre und auf die Gestaltung von Lehr- und Lernvoraussetzungen, einschließlich auf die pädagogischen Grundsätzen und Bildungsprogrammatiken.

Bildungspraxis; und somit um Betrachtungsweisen und Auffassungen aber auch um Vorstellungen und Bewertungen, die migrantische Jugendliche als Schulteilnehmende konstruieren.

Im Zusammenhang mit diesen weniger erforschten Themenfeldern ergibt sich eine essenzielle Hauptfrage: Bis jetzt sind die Erkenntnisse hierzu vage, ob sich junge Menschen mit ihren Migrationsbezügen und ihrem teilweise voneinander unterscheidenden Lebenshintergrund¹²⁶, in Bezug auf die schulische Sozialisation einen *kollektiven* Erfahrungsraum teilen. Diesbezüglich bleibt zu klären, ob bestimmte geteilte Umstände einen gemeinsamen „schulischen Raum“ erzeugen. Gemeinsamkeiten könnten aus ähnlichen Lebenssituationen resultieren: Zum einen als Minderjährige neben den diversen, ineinandergreifenden sozialen Positionen einer Migrantenfamilie zu entstammen oder zumindest ein migrantisches Elternteil zu haben und in Folge dementsprechende Lebenserfahrungen zu machen; und zum anderen als junge Menschen in der gesellschaftlichen und schulischen Sozialisation mit Fremdzuschreibungen angeblicher Gruppenmerkmale in Berührung zu kommen und hierdurch als „Migrationsandere“ gekennzeichnet zu sein (vgl. Dirim/Mecheril:2010).

Ebenso ist nach wie vor die Sachlage ungeklärt, ob sich Adoleszente bedingt durch solch möglicherweise geteilte schulische Erfahrungsräume – das heißt, aufgrund gleichartiger Erlebnisse und Erfahrungswerte – letztlich spezifische *Wissensbestände* teilen. Falls etwas Derartiges vorliegen sollte, so stellt sich die Frage, was für ein schulisches Wissen darin enthalten ist, das junge Menschen aus ihrem Erfahrungsrepertoire heraus entwickeln.

In Anbetracht dieser aufgezählten Punkte besteht folgende grundlegende Ausgangssituation: In den einzelnen Forschungsgebieten der migrationsbezogenen Soziologie und Erziehungswissenschaften werden im Kontext von Schule die Erfahrungs- und die Deutungsebenen in deutlich geringerem Maß aufgezeichnet. Demzufolge lassen sich bis heute kaum empirisch abgesicherte Aussagen treffen, wie Migrant*innen als *Expert/innen in eigener Sache* und als aktive Bildungsbeteiligte ihren Unterrichts- und Schulalltag, inbegriffen

¹²⁶Abgesehen von den verschiedenen Differenzlinien (u. a. Geschlecht, soziale Herkunft und Klasse, sozioökonomische Ausstattung) kann zwischen Personen unterschieden werden, die eine direkte und eine indirekte Zuwanderungserfahrung haben.

die darin wirksamen, teilweise machtvollen Sozialisationshergänge deuten. Somit ist offen, wie Individuen dieser eigentlich inhomogenen Gruppe tendenziell die eigenen Schul- und Bildungsverhältnisse bemessen, in die sie tagtäglich eingelassen sind und in der sie ein Großteil ihres Lebens verbringen.

Im Hinblick auf diese noch offenstehende Auswertung ergibt sich eine weiterführende, wichtige Fragestellung: Spielt es für Heranwachsende in ihrer Selbstpositionierung eine Rolle, in der Schulwelt als „Migrant/in“ bzw. „migrantisch“ verortet zu sein oder auf irgendeine andere Art und Weise mit einem Migrationshintergrund, mit der Abstammung aus einer Einwandererfamilie, in Verbindung gebracht zu werden? Im Zusammenhang mit dieser Grundfrage liegen keine allgemeinen datengestützten Kenntnisse dazu vor, welche *Bedeutung* der migrationsspezifischen Herkunft im Unterricht und an Schulen, aus Sicht junger Menschen, generell beigemessen wird. Größtenteils ist somit ungeklärt, welche sozial hergestellten Relevanzen Schüler/innen hinsichtlich der Migrationsherkunft aufspüren; welches Verständnis sie über bestimmte Sachverhalte entwickeln – vor allem darüber, wie sich insgesamt Dimensionen schulischer Ungleichheitsverhältnisse entfalten und welche Konsequenzen es nach sich zieht, in der Schule als vermeintlich einheitliche Gruppe von „Migrationsanderen“ essenzialisiert zu werden.

In Bezug auf solch grundsätzliche Thematiken zu den Erfahrungs- und Deutungsebenen ist somit ein entscheidender Punkt klärungsbedürftig: Was wissen Jugendliche mit ihren teilweise gänzlich unterschiedlichen Migrationsbezügen im Allgemeinen über die schulische Stellung der „Migrationsanderen“? Das heißt, wie stellen sich für sie die Rahmenbedingungen für all jene Schüler/innen dar, die aufgrund etablierter ethno-nationaler Konstruktionen von „den Eigenen“ mit ausgrenzenden Verweisungen als „Nicht-Eigene“ in Berührung kommen. Folglich ist weitgehend unbeantwortet, ob vom ihrem Standpunkt aus gesehen bestimmte Grundbedingungen, eben „Gesetzmäßigkeiten“ vorherrschen, welche auf einen einwirken, sobald man in der Schule als „Ausländer“, oder als „Person mit Migrationshintergrund“ gilt.

Angesichts der Versäumnisse, diesen hier beschriebenen bedeutungsvollen Untersuchungsgegenstand zu bearbeiten, ist ein weiterer relevanter

Gesichtspunkt völlig ungeklärt. Im Kontext der Erarbeitung von Neukonzeptionen zu einer diskriminierungskritischen Schul- und Bildungspraxis stellt sich weiterhin die Frage: Was denken Kinder und Jugendliche als die Hauptadressaten von Schule, die permanent an entsprechenden Bildungsinhalten partizipieren und den Unterricht sowie die schulischen Räume mitgestalten, über die Gesamtzusammenhänge von „Migrationshintergrund, Schule und Bildung“; und welche Bedürfnisse und Wünsche artikulieren sie in Bezug auf diesen wichtigen Themenkomplex.

Mit Verweis auf diese Fragestellung wird ersichtlich, dass gerade mit Blick auf die Neugestaltung von Schule abzuklären ist, wie Minderjährige diesen sorgfältig ausgearbeiteten pädagogischen Leitlinien gegenüberstehen: So bleibt dahingestellt, ob die Grundvorstellungen junger Migrant/innen zu „guter Schule und gerechten Schul- und Bildungsverhältnissen“ vom Prinzip her eher dem Konzept der Interkulturalität entsprechen; oder ob sie sich vielmehr mit dem Grundsatz der Antidiskriminierung decken; oder ob eventuell diesbezüglich vollständig andere Auffassungen und Bedarfsansprüche gelten gemacht werden. Konkret bedeutet dies, die Tendenzen in den *Grundeinstellungen* zur schulischen Partizipation müssen künftig eingehender ergründet werden. Näher beleuchtet sollte beleuchtet werden, auf was es aus der Sicht migrantischer Kinder und Jugendlicher in der Schule „wirklich ankommt“.

Im Hinblick auf die Programmatiken der Interkulturalität im Bildungswesen müsste in Erfahrung gebracht werden, ob es Heranwachsenden im Kern um die *Anerkennung* migrationsspezifischer Heterogenität und Differenz geht; ob sie folglich die Berücksichtigung dazugehöriger Ausstattung erwarten, wie etwa die Familiensprache oder die Religionszugehörigkeit; und ob sie im Falle nachteiliger (zuwanderungsbedingter) Eingangsvoraussetzungen schulische Unterstützungsmaßnahmen favorisieren.

Was den zunehmend bedeutsamen Antidiskriminierungsansatz anbelangt, wäre es wünschenswert, empirisch zu überprüfen, ob womöglich Minderjährige weniger an der Beachtung lebensweltlicher Pluralität und Diversität interessiert sind und vielmehr eine diskriminierungskritische Schulkultur priorisieren. Genau nachzuhaken ist diesbezüglich, ob sie eventuell am meisten Wert darauf legen, dass im Unterrichts- und Schulalltag das Diskriminierungsverbot und

das Gleichbehandlungsgebot verankert sind; und dass sie in der Hauptsache vor Diskriminierungen jeglicher Art effektiv geschützt sind.

Unter Berücksichtigung dieser zahlreichen offenen Fragen lässt sich Folgendes zusammentragen: Bis jetzt liegen keine empirisch belastbaren Daten darüber vor, welche Standpunkte heranwachsende Migrant/innen über „gute und gerechte Schulen“ vertreten; und welche Aspekte sie in puncto Schulerleben und Lehr- und Lernbedingungen als maßgeblich einstufen. Mit Blick auf diese heterogen zusammengesetzte Jugendgruppe und den Grundorientierungen in der schulischen Teilnahme sind, so gesehen, einige überaus wichtige Sach-verhalte unbeantwortet: Kein gesicherter Wissensstand existiert im Allgemeinen darüber, wie aus der Perspektive junger Menschen den Gesamtzusammenhängen „Migration, Schule und Bildung“ in der Praxis Rechnung zu tragen ist. Offen steht in diesem Kontext, wie sich Kinder und Jugendliche zur Grundsatzfrage positionieren, *inwiefern* und falls ja, auf welche Weise schulische Institutionen auf den Migrationshintergrund einzugehen haben; oder ob Minderjährige bezüglich des eigenen Schulumfelds und der zu vermittelnden Bildungsinhalte andere Relevanzen aufspüren und dementsprechend gänzlich andere Prioritäten setzen.

Abschließende Bewertung

Nach dieser mehrstufigen Analyse und der gründlichen Einarbeitung in den Fachdiskurs ist an dieser Stelle eine abschließende Bewertung vorzunehmen. Angesichts dieses hier umrissenen *Fragenkatalogs* mitsamt den unbestimmten Sachlagen ist es offenkundig: Bei dem Gegenstand „jugendspezifische Perspektiven auf Schule“ handelt es sich um eine prinzipiell vernachlässigte Materie handelt, welche in der migrationsbezogenen Bildungsforschung aber auch in der jugendorientierten Migrationsforschung nicht im Vordergrund steht. Zu diesem Punkt tut sich eine nicht unerhebliche Forschungslücke auf.

Am Ende dieser ausführlichen Betrachtung wird also akzentuiert, dass bislang keine Studien zur Verfügung stehen, die einzig der Fragestellung nachgehen,

wie migrantische Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen in der Schule beurteilen und deuten und wie sie sich darüber verständigen. Die hier umrissenen Defizite der migrationsspezifischen Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft werden zu der These zugespitzt, dass bislang als unaufgeklärt gelten muss, welche Erwartungen Heranwachsende mit Migrationshintergrund an vorbildliche und faire Schule haben.

Mit Rücksicht auf diese Forschungslücke beabsichtigt die vorliegende empirische Forschung diesem hier vorgetragenen Desiderat nachzukommen. Was den zuvor aufgelisteten offenstehenden *Fragenkomplex* anbelangt, besteht das dringliche Anliegen, eine ausgewählte Gruppe von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien selbst zu Wort kommen zu lassen und sie über schulische Belange reflektieren zu lassen. Hierdurch soll ein erster Schritt geleistet werden, die Anschauungsweisen und Positionen von Migrantenjugendlichen als Experten in eigener Sache zu eruieren.¹²⁷

Die Motivation, eine qualitativ-empirische Rekonstruktionsarbeit durchzuführen und dabei die schulischen Erfahrungs- und Wissensbestände von migrantischen Adoleszenten nachzuzeichnen, liegt in Folgendem begründet: Die Aufmerksamkeit soll prinzipiell darauf gelenkt werden, dass abseits der erforschten „gängigen“ Themen gleichermaßen bedeutsame Aspekte der Schul- und Bildungsgegebenheiten existieren, nämlich das schulische Befinden und die vielgestaltigen Ebenen der Wahrnehmung, der Beurteilungen und der Interpretationen zu Schule.

Mit dieser Arbeit soll ein Zeichen gesetzt werden – dass es gerade hinsichtlich des Anspruchs auf gleichberechtigte Bildungsteilhabe äußerst wichtig ist – genauer auf die schulischen Lebensräume zu schauen, in denen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags verbringen und in denen sie sich als Handlungsbemächtigte mit Gleichaltrigen vernetzen und mit Lehrkräften interagieren. Das Bewusstsein soll dafür geschärft werden, künftig gezielter nachzuforschen, welche konkreten Erlebnisse Minderjährige mit diversen Migrationsbezügen, einschließlich mit Fluchterfahrungen in solchen Bildungseinrichtungen sammeln; wie es ihnen allgemein in ihrer schulischen

¹²⁷Erläuterungen zur empirischen Anlage, einschließlich zum Forschungsdesign und zur Auswahl der Jugendlichen: siehe Anlage der empirischen Untersuchung.

Eingliederung ergeht und welche nachhaltigen Eindrücke und Prägungen – sei es positiver oder negativer Art – sie hierdurch erhalten. Darüber hinweg will die vorliegende empirische Untersuchung betonen, dass in Zukunft größere Anstrengungen zu unternehmen sind, jugendspezifische Vorstellungen als auch Bedürfnisse, und Visionen zu Schule transparent zu machen – und zwar insbesondere in Bezug auf migrantische Schülerinnen und Schüler, die neben ihren verschiedenen sozialen Positionen und ihren pluriformen lebensweltlichen Zugehörigkeiten in diesen Einrichtungen tendenziell von Kulturalisierungen und Ethnisierungen als auch von verschiedenen Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind.

In soziologischer Hinsicht als auch mit Blick auf die Fortentwicklung von kinder- und jugendgerechten Schulen warten höchst belangvolle und zugleich interessante Themenfelder darauf, bearbeitet zu werden: So ist fortan intensiv zu überprüfen und möglichst aussagekräftig zu belegen, ob unter Adoleszenten mit teilweise grundverschiedenen Migrationsbezügen ein kollektiver schulischer Lebens- und Erfahrungsraum existiert. Falls sich dies bestätigen sollte, besteht die Aufgabe darin, diese sozialen Räume möglichst ausdifferenziert zu rekonstruieren. Bei solchen Vorhaben können dann auch die vielfältig zusammengesetzten Wissensbestände zu Schule herausgearbeitet werden.

Im Kontext künftiger Untersuchungen zu den schulischen Erfahrungs- und Deutungsebenen ist es in fachlicher Hinsicht sehr wichtig abzuklären, ob sich bei Heranwachsenden aus Einwandererfamilien grundlegende Orientierungen zur schulischen Beteiligung bemerkbar machen. Falls dies der Fall sein sollte, gilt es daraufhin aufzubereiten, wie die entsprechenden Grundeinstellungen im Einzelnen aussehen, und worin und weshalb sie sich möglicherweise unterscheiden. Sodann können Antworten darauf gefunden werden, ob die junge Generation primär die Würdigung lebensweltlicher Pluralität und Differenz im Fokus hat oder ob sie hingegen diskriminierungskritische Schulkulturen und die zugehörigen Prinzipien wie das Gleichbehandlungsgebot und das Diskriminierungsverbot bevorzugen.

Für bevorstehende Forschungsprojekte bietet sich generell die Bearbeitung des Themas an; wie sich Minderjährige als aktive Schulgestaltende generell zu dem Verhältnis von „Jugend, Migration und Schule“ positionieren. Vor allen

Dingen ist dem Sachverhalt nachzugehen, ob aus ihrer Perspektive die Schulinstitution auf die zugewanderungsbezogene Herkunft der Schülerschaft eingehen sollten; und falls ja, welche Leitlinien und Herangehensweisen diesbezüglich erwünscht sind; oder ob sie dies möglicherweise ablehnen und in Bezug auf Schule und Bildung andere Vorlieben, Empfehlungen und Forderungen vorbringen.

Als letztes Statement wird die dringende Aufforderung formuliert, sich fortan in Ergänzung – zu den ausgeprägten Forschungslinien und den „geläufigen“ Forschungsprojekten in der migrationsbezogenen Bildungsforschung und Jugendforschung – mit dem hier besprochenen Forschungsdesiderat auseinanderzusetzen und den aufgeworfenen Fragenkomplex weiterzuverfolgen.

Empirischer Teil

Darstellung der empirischen Ergebnisse:

Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Schule. Akteurspezifische Diskurse über das „Ausländer-Sein“

Anlage der empirischen Untersuchung

Bevor das Forschungsprojekt mitsamt den nachgezeichneten Gruppendiskussionen und den empirischen Ergebnissen in allen Einzelheiten vorgestellt wird, wird die Anlage der empirischen Untersuchung eingebracht. In Bezug auf das Forschungsdesign erfolgen Erläuterungen zur Methodik und Datenauswertung. Nachfolgend werden Angaben zum Verfahren der Fallauswahl gemacht. Zu diesem Punkt wird dargelegt, welche Vorgehensweise bei der Auswahl der Jugendlichen verfolgt wurde und anhand welchen Kriterien die Jugendlichen letztendlich herausgesucht wurden. Abschließend werden wichtige Hintergrundinformationen zum Untersuchungssample gegeben. Diesbezüglich wird die Zusammensetzung der Studienteilnehmenden beschrieben.

Forschungsgegenstand im Überblick

Die vorliegende qualitative Untersuchung nimmt sich einem überaus relevanten Forschungsgegenstand an: Eingehend werden die Perspektiven von Heranwachsenden zu Schule erfasst, die aufgrund lebensweltlicher Bezüge einen familiär bedingten Migrationshintergrund aufweisen. Somit werden im Kern konjunktive schulische Erfahrungsräume erkundet, die sich speziell junge

Menschen teilen, die neben ihren verschiedenen sozialen Positionen – wie etwa als Adoleszente, als Gesellschaftsmitglieder und als Schulakteure – eine ungünstige gesellschaftliche Stellung als *Migrationandere* innehaben; die daher in der Einwanderungsgesellschaft fortwährend mit mächtigen Fremdzuschreibungen als „ethno-natio-kulturell anders Geltende“ und mit entsprechenden Unterscheidungspraktiken („Ausländischem-Ihr und Inländischem-Wir“) in Berührung kommen und die folglich auf den verschiedenen Interaktions- und Kommunikationsebenen als „Nichteigene“ markiert werden.

Ein solches Positioniertwerden und eine dementsprechende Zuweisung von nachteiligem Status, dem junge Menschen mit Migrationsbezügen potenziell ausgesetzt sind, wird in dieser Studie bewusst aufgegriffen. Die Forschungsmotivation besteht darin, derart sozial platzierten Jugendlichen Austauschräume zu ermöglichen, in denen sie sich als Expert/innen in eigener Sache zu schulischen Belangen positionieren; in denen sie ihren Schulalltag begutachten, gemeinsam mit Peers ihre aufgespürte Schulrealität verarbeiten und in denen sie letzten Endes interaktiv Diskurse zu den aus ihrer Sicht schulrelevanten Themen entwerfen. In der Hauptsache geht es darum, ihre Erfahrungs- und Wissensbestände zu Schule, einschließlich ihre Sichtweisen und ihre Bearbeitungsweisen sowie die daraus hervorgehenden Orientierungsmuster in allen Details zu rekonstruieren.

Methodik

Mit Blick auf das methodische Werkzeug wurde die *dokumentarische Methode* nach Bohnsack (2008/2009) verwendet, um ebendiesen Forschungsgegenstand einschließlich die dazugehörigen Fragestellungen erfolgreich bearbeiten zu können. Dieses in der rekonstruktiven, qualitativen Sozialforschung geläufige Konzept ist besonders dafür geeignet, Gruppendiskussionen analytisch aufzuarbeiten. So gesehen ist es eine adäquate Erhebungsmethode, um konjunktive Lebenswelten inbegriffen Erfahrungsräume und Wissensbestände von Minderjährigen und jungen

Erwachsenen zu ergründen. In Anbetracht dessen kommt dieses sozialwissenschaftliche Verfahren in der Schul- und Unterrichtsforschung häufig zum Einsatz.¹²⁸

Im Sinne der dokumentarischen Methode wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass sich geteilte schulische Erfahrungswelten und entsprechende Verarbeitungs- und Orientierungsweisen in Gestalt von mündlichen Aushandlungen offenbaren. Bei einer solchen sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise wird der Kern der wissenssoziologischen Theorie verfolgt, wonach das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des Commonsens sozial strukturiert sind (Bohnsack 2003:20ff). Demnach ist die *Herstellung von Wissen* der Gegenstand der Rekonstruktion. Laut Mannheim (1980) ist diese Materie als ein kollektiver, an die Sozialität von Milieus und Randgruppen gebundener Prozess zu verstehen. Auf der Grundlage dieser methodologischen Annahme steht also die „Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags“ im Mittelpunkt.

In Anlehnung an dieses sozialwissenschaftliche Verfahren der Textanalyse geht es bei der Interpretationsarbeit sodann um die entscheidende Frage, wie unter den Heranwachsenden im wechselseitigen Einfluss bestimmte Sachverhalte im Zuge eines gemeinsam entwickelten Diskurses bearbeitet werden. Dementsprechend wird während der Rekonstruktionsarbeit ein Wechsel in der Analyseeinstellung vorgenommen: Nach dem vorgegebenen Muster („vom Was zum Wie“) wird interpretierend reflektiert. Mittels dieser Herangehensweise gilt es den Modus operandi des Wissens der Erforschten zu beschreiben – und zwar auf eine wertneutrale, unvoreingenommene Art; sprich die Gültigkeit der ermittelnden Wissensbestände ist nicht zu hinterfragen. In diesem Kontext wird also auf die Art und Weise des Vorgehens, des Handelns und des Tätigwerdens eines Menschen Bezug genommen. In der Hauptsache dreht sich die Rekonstruktionsarbeit um das Verstehen von lebensweltlich geprägten Orientierungen und von Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen.

128Allgemeines zur dokumentarischen Methode als Gruppendiskussionsverfahren und zum häufigen Einsatz in der Schul- und Unterrichtsforschung, siehe Loos/Schäffer (2001).

Alles in allem ermöglicht diese Arbeitsweise, implizite atheoretische Wissenskomplexe zu erforschen, welche der Alltagskommunikation zugrunde liegen, welche das Alltagshandeln bestimmen und welche in der Regel nicht expliziert werden und die somit in der Interaktions- und Handlungssituation nicht reflexiv zugänglich sind (vgl. Bohnsack 2006:132). Anhand der dokumentarischen Methode lässt es sich somit bewerkstelligen, handlungsleitendes Wissen detailliert zu dokumentieren – das auf der Grundlage geteilter Erfahrungen im Rahmen der Sozialisation erworben wird und das im Ergebnis ein erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen ist (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003: 59ff).

Unter Berücksichtigung der genannten Punkte ist das besagte qualitative Datenerhebungsverfahren vorzüglich dafür geeignet, generationsbezogene beziehungsweise jugendspezifische kollektive Wissensbestände und Orientierungen nachvollziehbar nachzubilden (Bohnsack 2006:132). Im Endeffekt können hierdurch Organisationsprinzipien konjunktiver Erfahrungsräume offengelegt werden – die Mannheim (1980) zufolge existenzielle und bedeutsame Zusammenhänge darstellen; die deshalb die Sozialisation von Individuen maßgeblich bestimmen und die mit anderen geteilt werden. Somit ist es anhand dieser Bearbeitungsweise möglich, gemeinsame Erfahrungen einer Realgruppe näher zu ergründen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie Individuen miteinander verbinden – ohne dass diese im Alltag täglich zusammenleben oder sich kennen müssen. Letztendlich werden handlungsleitende und weitgehend implizite atheoretische, reflexiv verfügbare Kenntnisse – wie etwa Selbstentwürfe, Theorien über sich selbst und andere – an die Oberfläche gebracht.

Datenauswertung

In Anlehnung an die dokumentarische Methode sind während der Rekonstruktionsarbeit die dementsprechenden Arbeitsschritte ausgeführt

worden: Um die Sinnschichten jenes konjunktiven Wissens der Studienteilnehmenden freizulegen, erfolgten *zwei* Interpretationsschritte. Zuvor wurden die einzelnen Gruppenbesprechungen vollständig transkribiert; das empirische Datenmaterial wurde daraufhin gesichtet und zwecks Überblick und Vergleich thematisch gegliedert.

Und von ausgewählten Gesprächspassagen mit erzählerischer Dichte – auch Fokussierungsmethaphern genannt (vgl. Bohnsack 2006:67) – wurde eine *formulierende* und eine *reflektierende* Interpretation angefertigt. In diesem Kontext wurde als erstes die Ebene des immanenten Sinngehalts sequentiell erfasst und hierbei wurde ausformuliert, was die Jugendlichen augenblicklich während ihrer Aussage ausdrücken. Ein solcher Hergang diene in erster Linie der Entfremdung vom Datenmaterial. Demgemäß fand eine forschungsbezogen notwendige Distanzierung statt. Dabei wurden auch die zuvor registrierten thematischen Gehalte, mitsamt den einzelnen Ober- und Unterthemen, eingehend differenziert. Entscheidend war es, jegliches Kontextwissen auszublenden und bei der Reformulierung die Besonderheiten im handlungsleitenden Wissen der Untersuchten zu übernehmen, welche sich in den einzelnen Äußerungen manifestieren.

Darauffolgend wurde in einem zweiten Arbeitsschritt die Kernarbeit der dokumentarischen Methode durchgeführt; das heißt, die reflektierende Interpretation des Textmaterials wurde vorgenommen. In diesem Zusammenhang galt es vor allem, von der inhaltlichen Ebene des Textes Abstand zu nehmen. Eine Distanz wurde zu dem hergestellt, was die Minderjährigen in der jeweiligen Befragungssituation von sich geben. In dieser entscheidenden Interpretationsphase stand das „Wie“ im Fokus. Soll heißen, bei der abschließenden Rekonstruktionsarbeit ging es darum, in allen Einzelheiten zu dokumentieren, auf welche Weise die Gesprächsgruppe als Ganzes als auch die jeweiligen Erzählenden das betreffende Thema behandeln.

Interviewform

Im Hinblick auf die verschiedenen in der qualitativen Sozialforschung angewendeten Interviewformen¹²⁹ wurde in der Vorbereitungsphase der Studie die Entscheidung getroffen, die Jugendlichen anhand eines offenen Leitfaden-Interviews zu befragen. Da ursprünglich die Relevanz migrationsspezifischer Herkunft in der Schulwelt aus der Subjektivperspektive verhandelt werden sollte, sind vorab entsprechende Impulsfragen formuliert worden.¹³⁰ Trotz dieser ursprünglichen Forschungszielsetzung ist bei der Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens auf eine flexible Handhabung geachtet worden, was die Interviewführung anbelangt. Den Interviewten wurde ein relativ offener Gesprächsrahmen gewährt. So sollte sichergestellt werden, dass sie beim Einbringen von Schulerfahrungen, dazugehörigen Kenntnissen und bei der Bewertung von Schule durchaus eigene Schwerpunkte setzen können und dass sie gegebenenfalls entgegen dem Forschungsvorhaben völlig andere bedeutungsvolle Sachverhalte thematisieren können.

Unter solchen kommunikativen Rahmenbedingungen war es den befragten Minderjährigen schlussendlich möglich, die ihres Erachtens „wirklich wichtigen Dinge“ in Bezug auf das Schulerleben und die Schulteilnahme zu identifizieren und gemeinsam auszudiskutieren. Infolgedessen haben die Teilnehmenden in den Gruppenbesprechungen auf augenscheinliche Weise klargemacht, dass nach ihrer Auffassung migrationsspezifische Zugehörigkeitskonstruktionen („einen über die Familie hergeleiteten Migrationshintergrund aufzuweisen“) für den schulischen Lebensraum und für das Unterrichtserleben zweitrangig sind und dass in Bezug auf soziale Zugehörigkeit, Gruppengliederung und Gruppenzuweisung ein viel wichtigeres Kriterium existiert – dass es nämlich im Schulalltag von enormer Bedeutung ist, ob jemand der „Ausländerschülergruppe“ zugeordnet wird oder gar mit einer „Sondergruppe der Ausländer“ in Verbindung gebracht wird. Angesichts dieser zentralen Entdeckung haben die Heranwachsenden durchweg problemzentrierte

¹²⁹Weitreichender Überblick über die unterschiedlichen Interviewformen in der qualitativen Sozialforschung, siehe Helfferich (2005).

¹³⁰Nähere Angaben zu den Ausgangsfragen, die als maßgeblicher Impuls für die Diskussionen dienen sollten, sind aus dem entsprechenden Kapitel („Einführung“) zu entnehmen.

„Ausländer-Sein an Schulen“-Diskurse konstruiert.¹³¹ Aus der Gesprächssituation heraus sind zahlreiche Fragen zur wahrgenommenen Problematik des „Ausländer-Seins“, zur schulischen Diskriminierung und zur sozialen Ausgrenzung aufgekomen. Auf dieses prägnante Problembewusstsein, das sich in allen der sechs Gruppeninterviews durchgehend bemerkbar gemacht hat, ist die Forschende selbstverständlicher Weise eingegangen. Dementsprechend hat sich während des wechselseitigen Austausches zwischen der Forscherin und den Befragten ein *problemzentriertes* Interview herausgebildet. In Anbetracht der Tatsache, dass sich die Untersuchten thematisch umorientierten („weg vom Migrationshintergrund und hin zum Ausländer-Sein“), galt es angemessen darauf zu reagieren. Bezogen auf die impliziten, atheoretischen Kenntnisse der Interviewten sind daher viele Nachfragen gestellt worden. Genauer genommen ergaben sich hierzu einige Verständnisfragen. Bei vielen Sachverhalten hat die Forschende nachgehakt, um sicherzustellen, dass sie bestimmte dargelegte Aspekte, Gesichtspunkte und Gesamtzusammenhänge richtig erfasst hat und dass sie die Sinnebene des Gesagten durchblickt.

Verfahren der Fallauswahl

Im Fortgang wird das Verfahren der Fallauswahl dargelegt: In der Vorbereitungsphase des Dissertationsprojekts ist der Plan verfolgt worden, Jugendliche mit Migrationsbezügen mittels eines komplexen Auswahlverfahrens herauszusuchen. Mit Blick darauf, dass in dieser Untersuchung Schulerfahrungen und damit einhergehende Wissensbestände erforscht werden und die soziale Herkunft insbesondere im Kontext von Schule und Bildung ein sehr wichtiger Einflussfaktor darstellt, ist Folgendes vorgesehen gewesen: Die Selektion der Befragten sollte auf höchst ausdifferenzierte Weise anhand des Kriteriums „Schicht- und Milieuzugehörigkeit“ erfolgen. Zusätzlich sollte der

¹³¹Weiteres hierzu im nachfolgenden Kapitel: „Darstellung der empirischen Ergebnisse: Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Schule. Akteurspezifische Diskurse über das „Ausländer-Sein an Schulen“.

Bildungshintergrund der Teilnehmenden als auch der ihrer Eltern, einschließlich das familiäre Bildungskapital auf umfangreiche Weise berücksichtigt werden. Zu diesem Punkt gingen die Vorüberlegungen soweit, Gruppen aus migrantischen Heranwachsenden zusammenzustellen, die in puncto sozialem Hintergrund als auch hinsichtlich der Bildungssituation und den familiär bedingten Bildungsressourcen in deutlichem Kontrast zueinander stehen. So hätten dann im bestmöglichen Fall Gymnasiast/innen – deren Eltern mehrheitlich Akademiker/innen sind und entsprechenden Berufsgruppen angehören und die aus einer höheren Sozialgruppe entstammen – unter sich Gruppenbesprechungen zu Schule geführt. Und separat hierzu hätten Hauptschüler/innen (Werkrealschüler/innen) – die aus einem Elternhaus mit geringerem Bildungskapital entstammen und die Teil einer unteren Sozialgruppe sind – entsprechende Begutachtungen durchgeführt.

In der Analyse hätte dann in aller Ausführlichkeit beleuchtet werden können, inwiefern Unterschiede in der Bildungssituation – wie etwa die Teilnahme an grundverschiedenen Schulformen und die Ausstattung mit verschiedenartigem Bildungskapital – als auch eine gegensätzliche Schicht- und Milieuzugehörigkeit sich auf Schulerfahrungen, Einstellungen und auf atheoretisches Schülerwissen auswirken. Hierzu hätten eventuell Erkenntnisse daraus gewonnen werden können, ob die konjunktiven schulischen Erfahrungsräume von migrantischen Gymnasiast/innen und Werkrealschüler/innen und ihre Sichtweisen zu Schuleinrichtungen stark voneinander abweichen.

Neben solchen Überlegungen wurde in Betracht gezogen, bei einer derartigen Fallkontrastierung ganz bewusst die „Herkunftsländer“ der Mütter und Väter der Befragten miteinzubeziehen. Dies hätte bedeutet, dass gezielt Minderjährige – beispielsweise mit türkischem familiären Hintergrund oder etwa mit afrikanischem, asiatischen familialen Background – in die Studie miteinbezogen worden wären. Anhand einer solchen Herangehensweise in der Fallauswahl hätte man dem Sachverhalt auf den Grund gehen können, ob solche Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der familiären Herkunft Einfluss auf Schulerfahrungen haben – ob etwa Jugendliche mit türkischem, afrikanischen, asiatischen familienbezogenem Hintergrund dort jeweils besonderen Formen gruppenbezogener Abwertung und diskriminierenden Unterscheidungspraktiken

ausgesetzt sind; und ob sich infolge verschiedenartiger Ausgrenzungsformen die Erfahrungswelten sowie die Einstellung zu Schule unterscheiden.

In der Forschungspraxis hat sich eine solch differenzierte Vorgehensweise bei der Fallauswahl – also Jugendliche konsequent entlang dieser genannten Auswahlkriterien herauszusuchen, entsprechende Fallgegenüberstellungen durchzuführen und gegebenenfalls Typenbildungen zu generieren – nicht bewährt. Nachfolgend wird dies Punkt für Punkt dargelegt.

Das Vorhaben, Adoleszente gezielt aus unterschiedlichen Schulformen für die Studienteilnahme zu gewinnen, konnte in der Forschungspraxis nicht umgesetzt werden. Dies lässt sich im Wesentlichen auf folgenden Umstand zurückführen: Die anfängliche Kontaktherstellung mit verschiedenen Schuleinrichtungen im Raum Freiburg ist zunächst erfolgreich verlaufen. Offenkundig waren die betreffenden Institutionen an einer Kooperation mit der Forscherin interessiert und die Erkundigung, ob das Gruppendiskussionsverfahren vor Ort in den schulischen Örtlichkeiten stattfinden könne, stieß durchweg auf positive Resonanzen. Im weiteren Verlauf hat sich dann allerdings gezeigt, dass die Durchführung von Gruppeninterviews an Schulen Komplikationen herbeigeführt hätte, die größtenteils organisatorischer und vor allem bürokratischer Art sind. Letztendlich wurde die Idee über Bord geworfen, die Datenerhebung in Schulen durchzuführen und dabei Heranwachsende aus ganz bestimmten Schulformen auszusuchen.

Zu diesem Zeitraum, auf der Suche nach einem geeigneten Zugang zu potenziellen jugendlichen Studienteilnehmenden, kam der Forschenden in den Sinn, stattdessen Jugendeinrichtungen in Freiburg – einer süddeutschen Stadt, die gleichzeitig ihr Aufenthaltsort ist – zum Ausgangspunkt zu wählen, von dem aus Interessierte für die Studie gewonnen werden sollten. Inmitten der 34 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die von 25 Trägern (im Rahmen der OKJA Freiburg) betrieben werden und die sich insgesamt über 42 Stadtbezirke erstrecken (Mohnke/Breit 2017:3), sind dann letztlich *fünf* Jugendzentren ausgesucht worden.

Im Hinblick darauf, die Forschungszielgruppe („Jugendliche aus Zuwandererfamilien“) zu erreichen, hat sich die Strategie – junge Menschen in ihrer Freizeit beim Besuch von Jugendhäusern anzusprechen und sie in die Studie einzubinden – als ideal erwiesen. Aufgrund der lebensräumlichen Anordnung befinden sich die jeweiligen pädagogischen Institutionen in Stadtvierteln mit hohem Migrantenanteil, nämlich in den westlichen Stadtteilen Freiburgs. Bei den ersten Besichtigungen vor Ort und in den stattgefundenen Vorgesprächen mit den Jugendleitern konnte festgestellt werden, dass die entsprechenden Jugendzentren einen relativ großen Zulauf von jungen Besucher/innen haben, die über einen Migrationshintergrund verfügen.

Der Zugang über die jeweiligen Jugendzentren, der in erster Linie auf forschungspraktischen Gründen erfolgte, hat sich in nicht unerheblicher Weise auf die Auswahlmöglichkeiten bei der Zusammenstellung des Untersuchungssamples ausgewirkt.

Denn das Interesse junger Menschen dafür zu erwecken, sich während ihrer kostbaren Freizeit an einer Studie über Schule zu beteiligen, erforderte in erster Linie eine enorme Flexibilität, was die kommunikative Annäherung vor Ort anbetrifft. Im Großen und Ganzen bedeutet dieser Umstand, dass sich im Kontext solcher Interaktionsräume ein komplexes Verfahren der Fallauswahl nicht umsetzen ließ und folglich die Studienteilnehmenden nicht anhand der strikten Befolgung von vorab aufgestellten Auswahlkriterien ausgewählt werden konnten.

In den jeweiligen Jugendhäusern musste eine flexible Vorgehensweise verfolgt werden und eine jugendangemessene Ansprache an den Tage gelegt werden. Das heißt, vor Ort in der anfänglichen Kennenlernphase ging es primär darum, erste „unverbindliche“ Begegnungen entstehen zu lassen. Die jeweiligen Jugendzentrumsbesucher sind danach befragt worden, ob sie sich vorstellen können, sich in einer Diskussionsrunde mit anderen über Schulerlebnisse über

Ansichten zu Schule als auch über dazugehörige Wissensbestände auszutauschen. Gleichfalls sind sie darüber aufgeklärt worden, dass es sich um eine schülerzentrierte Forschung handelt, in der die Perspektiven von jungen Menschen auf Schule sichtbar gemacht werden sollen. Trotz überwiegend positiver Reaktionen musste teilweise auch Überzeugungsarbeit geleistet werden – dass es für einen persönlich durchaus bereichernd sein kann, sich während der Freizeitgestaltung, in der „Erholungsphase von Schule“, eben beim Abschalten vom stressigen Schulalltag, intensiv mit dem Thema Schule auseinanderzusetzen.

Unter Einhaltung diskriminierungskritischer Kommunikation wurden die vor Ort Angetroffenen jedoch nicht als „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ angeredet und sie wurden in keiner Weise als „migrantisch, ausländisch“ bezeichnet. Im Forschungsprozess sollten weder diskriminierende Unterscheidungspraktiken (nach dem Schema „Ausländisches-Ihr“ und „Deutsches-Wir“) noch Praktiken des Otherings ausgeübt und reproduziert werden. Daher wurde ebenso bewusst vermieden, die Zentrumsbesucher vor Beginn des Interviews über das zum damaligen Zeitpunkt bestehende Untersuchungsvorhaben („die Relevanz migrationsbezogener Herkunft an Schulen zu ergründen“) zu informieren.¹³²

Die weitere Kommunikation gestaltete sich in der Regel so, dass bei der Kontaktaufnahme potenzielle Studienteilnehmenden nicht einzeln anzutreffen waren. Meistens traf man in den jeweiligen Gebäuden und in den Gängen auf eine Ansammlung von Jugendlichen. Oder sie befanden sich in einer größeren Gruppe in den Aufenthaltsräumen oder etwa draußen vor den betreffenden Einrichtungen, in den dazugehörigen Grünanlagen. Hierbei fand häufig eine Selbstaktivierung unter den Heranwachsenden statt. Soll heißen, die gleich zu Beginn stark an einer Teilnahme interessierten Jugendlichen haben unmittelbar danach ihre nahestehenden Freunde diesbezüglich angesprochen.

¹³²Zeitgleich wurden in den Vorabgesprächen relevante Informationen über wesentliche Rahmenbedingungen vermittelt. Hierzu wurden die Jugendlichen vor allem über wichtige Punkte wie Datenschutz und Anonymisierung der Teilnehmenden aufgeklärt. Im Anschluss daran kam es zur Terminierung der Gruppendiskussionen.

Solcher Interaktionsvorgänge – bei denen besonders Aufgeschlossene vor Ort ihren Freundeskreis über die Befragung informiert haben und sie dazu motiviert haben, ebenfalls an der Befragung mitzumachen – wirkten sich auf die Zusammensetzung des Untersuchungssamples aus: Die teilnehmenden Gruppen bestehen größtenteils aus Adoleszenten, die miteinander befreundet sind und die sich überwiegend als Mitglieder einer feststehenden Clique verstehen. Und daher kennen sie sich alle aus demselben sozialen Kontext: Bedingt durch den regelmäßigen, nahezu täglichen Besuch ihres Jugendzentrums stehen sie in engem Kontakt zueinander und sind sich vertraut. Die jeweiligen jugendpädagogischen Häuser stellen einen maßgeblichen Lebensmittelpunkt dar, an dem die Untersuchten den Großteil ihrer Freizeit verbringen.¹³³

Anzumerken ist, dass sich diese vor Ort beiläufig entstandene Gruppenkonstellation („nahestehende Freunde aus demselben Jugendzentrum“) gerade im Hinblick auf den Austausch über schwierige, unangenehme Themen rundum um schulische Diskriminierung und soziale Ausgrenzung als vorteilhaft erwiesen hat. Die zahlreichen intimen Einblicke in die Erlebnis- und Gedankenwelt zur Schule und die Offenlegung erlebter Verletzungen sind vermutlich auch deshalb möglich gewesen, da hier Heranwachsende miteinander interagiert haben, unter denen eine Vertrauensbasis vorliegt und die daher derart kritische Themen gemeinsam in Angriff nehmen, verarbeiten und besprechen konnten.

Da sich während des Forschungsprozesses herausstellte – dass der Zugang über die Jugendzentren aus forschungsstrategischen Gründen sehr geschickt ist und hierdurch der Forschenden ermöglicht wird, tiefe Einblicke in die Welten von Jugendlichen zu erhalten –

wurde beschlossen, sich keine weiteren Zugänge zu erschließen. Dafür wurde in Kauf genommen, vor Ort keine besonders ausdifferenzierte Fallauswahl möglich war.

¹³³In der Datenauswertung hat sich im Nachgang herausgestellt, dass die Teilnehmenden vorwiegend unterschiedliche Schulinstitutionen als auch verschiedene Schulformen („entweder Werkrealschulen oder Realschulen) besuchen. Größtenteils drücken sie nicht gemeinsam die Schulbank und gehören also nicht denselben Schulen an.

Mit Blick auf diese ausgesprochen heterogene Jugendgruppe wurde sodann auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ zurückgegriffen: Im Ergebnis sind ausschließlich Heranwachsende in die Untersuchungsgruppen aufgenommen worden, die aus Einwandererfamilien entstammen, also deren beide Elternteile oder zumindest ein Teil davon nach Deutschland zugewandert ist. Zu diesem Punkt wurde in den jeweiligen Vorgesprächen ein kleiner Fragebogen eingebracht, den die Interessierten ausfüllen konnten. Auf eine einfach gehaltene, jugendangemessene Art wurde danach gefragt, ob die Eltern in oder außerhalb von Deutschland geboren sind und ob sie eventuell davor im Ausland gelebt haben. Auf den gesellschaftlichen und politischen weitverbreiteten Ausdruck „Migrationshintergrund“ wurde bewusst verzichtet, da er mittlerweile umstritten ist. Zum einen wird er für seine Ungenauigkeit in Anbetracht der lebensweltlichen, pluriformen Lebenswelt von Menschen kritisiert und zudem werden diesbezüglich Rassismus perpetuierenden Folgen beanstandet – denn mit dieser Begrifflichkeit wird die folgenreiche Unterscheidung in „Ausländischem-Ihr“ und „Inländischem-Ihr“ fortgeführt.

Neben dem Umstand, dass sich in der Forschungspraxis lediglich ein übergeordnetes Auswahlkriterium durchsetzen ließ („einen über die Eltern hergeleiteten Zuwanderungshintergrund zu haben“) ist vor Ort im Forschungsfeld zu beobachten gewesen: Es kam zu einem unbeabsichtigten, automatisch vonstatten gehenden Prozess der Selektion. In den jeweiligen Jugendeinrichtungen konnten verhältnismäßig viele Werkrealschüler/innen und Realschüler/innen, aber auch Berufsschüler/innen vorgefunden werden. Hingegen waren Gymnasialschüler/innen viel seltener anzutreffen. Bei der Kontaktherstellung in den fünf Jugendzentren stellte sich alsbald der Eindruck ein, dass sich in zumindest in den jeweiligen Stadtteilen (im Westen Freiburgs) große Unterschiede auf tun, was das Freizeitverhalten der Jugendlichen anbetrifft. Die betreffenden Einrichtungen scheinen grundsätzlich weniger von Gymnasiast/innen aufgesucht zu werden. Demzufolge ist unter den Befragten der Anteil derer sehr hoch, die sich innerhalb des mehrgliedrigen Bildungssystems in Schulformen aufhalten, die schulleistungsspezifisch im unteren oder mittleren Bereich einzuordnen sind. Was diesen beobachtenden

Trend anbetrifft, so bildet eine Gruppenbesprechung (siehe Gruppe 6) eine Ausnahme hierzu. In dieser zufälligen Gruppenanordnung sind fast alle Gymnasialschüler/innen.

Das Untersuchungssample – „Wer spricht hier?“

Im Erhebungszeitraum von September 2014 bis März 2015 sind insgesamt sechs Gruppendiskussionen durchgeführt worden.¹³⁴ Insgesamt waren 39 Heranwachsende bei dieser Befragung zugegen, die zwischen zwei und drei Stunden andauerten. Durchschnittlich nahmen jeweils sechs Personen an den Gruppengesprächen teil. Die Alterspanne der Teilnehmenden lag zwischen 14 und 19 Jahren. Auf eine geschlechtergemischte Zusammensetzung wurde geachtet, so dass bei den Besprechungen Mädchen und Jungen in etwa zu gleichen Anteilen vertreten sind.

Im Hinblick auf das Untersuchungssample kommt eine entscheidende Frage auf. Mit Rücksicht darauf, dass es sich bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund um eine äußerst inhomogene soziale Gruppe handelt – die sich hinsichtlich der sozialen Herkunft, des Bildungshintergrunds und der pluriformen lebensweltlichen Bezüge („mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte“) grundlegend voneinander unterscheiden können – wer diskutiert hier eigentlich?¹³⁵

134In einem frühem Forschungsstadium wurden Feldforschungsübungen durchgeführt, um die notwendige Sicherheit und Professionalität einzuüben und um relevante Forschungskompetenzen auszubauen. Vor allem wurde die Reflexivität und das Fremdverstehen in der Forschungspraxis antrainiert. Ebenso ging es darum, das Bewusstsein sowie ein praktisches Verständnis für die zahlreichen Herausforderungen des Fragestellens in der Interviewsituation zu schärfen. Näheres zu den sozialwissenschaftlichen Erfordernissen in Bezug auf das richtige Fragestellen, siehe Helfferich 2005:71-104.

135Im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahren ist ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz gekommen, den die Teilnehmer/innen freiwillig und entsprechend ihrer Kenntnisse ausgefüllt haben. Es wird nach den wesentlichen persönlichen Eckdaten gefragt. Die

Was die *familial bedingten Migrationsbezüge* anbetrifft, so diskutieren hier Heranwachsende aus Zuwandererfamilien, die hauptsächlich der zweiten Generation angehören. Im Sample sind vereinzelt Jugendliche (mit arabisch-libanesischem Hintergrund) vertreten, die Teil der dritten Generation sind und deren Eltern bereits in Deutschland geboren sind. Die Spannbreite der „Herkunftsländer der Eltern“ umfasst verschiedene Regionen dieser Erde. Die Interviewten geben an, dass ihre Eltern jeweils aus den folgenden Ländern ausgewandert sind: Libanon, Irak, Palästina, Afghanistan, Polen, Serbien, Italien, Kolumbien, Senegal und Nigeria. In den überwiegenden Fällen sind beide Elternteile migriert.¹³⁶

Basierend auf den Selbstangaben haben nahezu alle Befragten keine persönliche Erfahrung mit Flucht und Vertreibung gemacht. Somit haben sie nicht hautnah erlebt, aufgrund bestimmter Fluchtursachen und Verfolgungsgründe ein Land verlassen zu müssen. Aus dem Fragebogen lässt sich allerdings nicht exakt entnehmen, ob die Eltern oder ältere Geschwister „unfreiwillig“ nach Deutschland geflohen sind und sich ehemals im Asylverfahren befunden haben.

Was den *Geburtsort* der Studienteilnehmenden anbetrifft, so sind fast alle in Deutschland auf die Welt gekommen – bis auf zwei Teilnehmende, die im Irak und Afghanistan geboren sind (siehe Gruppe 4). Mehr als zwei Drittel der Befragten sind sogar in Freiburg geboren, also in der Stadt, in der die Gruppendiskussionen stattfanden.

In Anbetracht dessen verfügen beinahe alle Diskussionsbeteiligten keine direkten Zuwanderungserfahrungen. Das heißt, sie haben keine persönliche

folgenden Angaben zu den teilnehmenden Jugendlichen sind daraus entnommen worden.

136In der Regel sind die Gesprächsgruppen „durchmischt“ zusammengesetzt, was die „Zuwanderungsländer der Eltern“ anbetrifft. Die einzige Ausnahme bilden zwei Gruppenbesprechungen: In Gruppe 4 haben die Teilnehmenden allesamt arabische familiäre Wurzeln, so dass sie aus libanesischen, irakischen und palästinensischen Familien kommen und in Gruppe 1 nehmen Jugendliche teil, die einen arabischen sowie türkischen familiären Background haben.

Zuwanderungsgeschichte und kennen den Akt des Migrierens und die damit in Zusammenhang stehenden komplexen sozialen Prozesse nicht aus erster Hand – wie sich etwa in „neue“ Gesellschaftsstrukturen einzufinden. All dies haben sie höchstwahrscheinlich indirekt erfahren – durch vermittelte Erfahrungen und Alltagsgeschichten ihrer Eltern oder die von älteren Geschwistern. Demnach sind sie von Beginn an in deutschen Kindergärten und in deutschen Schulen sozialisiert worden und sind somit vermutlich mit den schulischen formellen Regularien und Schulabläufen als auch mit vorherrschenden sozialen Gepflogenheiten vertraut. Beziehungsweise dies alles stellt für sie nichts vollständig Unbekanntes dar. Dies schließt ein, dass sie keine direkte Erfahrung damit gemacht haben, sich im späteren Verlauf ihrer Bildungslaufbahn an das deutsche Bildungssystem und an die schulpädagogischen Institutionen gewöhnen zu müssen.

Die *Staatsangehörigkeit* wurde aufgrund einer diskriminierungskritischen Forschungshaltung nicht mittels des standardisierten Fragebogens erfragt. Anhand von Randbemerkungen oder aber im Zuge ihrer „Ausländer-Diskurse“ und kritischer Kommentare hierzu machen einige der Heranwachsenden deutlich: Sie besitzen eine doppelte Staatsbürgerschaft. Oder aber sie verfügen über einen einzigen nationalen Identitätsnachweis (einen deutschen Reisepass) und so sind sie gemäß nationalstaatlich festgelegter Regeln ausschließlich deutsche Staatsbürger/innen.

Aufgrund einer diskriminierungskritischen Haltung wurde ebenso darauf verzichtet, die *religiöse* und *konfessionelle* Zugehörigkeit der Befragten zu erfassen. Zumindest in Bezug auf eine Gruppenbesprechung (siehe Gruppe 4) lässt sich festhalten: Hier diskutieren ausschließlich Heranwachsende mit muslimischem Background. Dies geht ausdrücklich aus ihrer thematischen Vertiefung zum „Sonderausländer-Sein“ und aus ihren Selbstverortungen zu „den Ausländern mit Islam“ hervor. Näheres hierzu kann aus der Nachzeichnung ihrer Besprechung entnommen werden.

Was die *Bildungssituation* anbetrifft, so besuchen die Diskussionsbeteiligten

ähnliche Schulen, die schulleistungsspezifisch eher im unteren oder mittleren Bereich einzuordnen sind: Zum Zeitpunkt der Datenerhebung sind die Teilnehmenden in etwa zu gleichen Anteilen Werkrealschüler/innen und Realschüler/innen. Vereinzelt gibt es unter ihnen auch Berufsschüler/innen. Hingegen sind Gymnasiast/innen im Untersuchungssample kaum vertreten. Die einzigen Gymnasialschüler/innen nehmen an ein und demselben Gespräch teil, das als „Gruppe 6“ aufgeführt wird.

Was das *Bildungsniveau* unter den jüngeren und älteren Geschwister der Studienteilnehmenden anbelangt, so besuchen die meisten von ihnen ebenfalls Werkrealschulen und Realschulen. In wenigen Fällen wird angeführt, dass die älteren Geschwister (insbesondere die älteren Schwestern) auf dem Gymnasium sind, noch dazu Abiturienten sind oder dass sie (zum Zeitpunkt der Datenerhebung) eine Universität oder Fachhochschule besuchen.

Bezogen auf den *Bildungshintergrund der Eltern* lässt sich Folgendes anmerken: Mehrheitlich stufen die Befragten ihre Eltern als Nichtakademiker/innen ein und legen dar, dass in ihren Worten ihre Eltern keine Universitäten besucht haben. Manchen von ihnen erklären, dass ihre Väter und ihre Mütter in den „Ursprungsländern“ ein Studium abgeschlossen haben – wie etwa im Ingenieurwesen und im Lehramt. Dabei beanstanden sie, dass es den Vätern oder den Müttern nicht ermöglicht wurde, in Deutschland entsprechend ihrer akademischen Abschlüsse auf dem jeweiligen Fachgebiet zu arbeiten – so dass der Übergang vom Studium zum gewünschten Beruf ausgeblieben ist. Einigen Beteiligten bereitete es jedoch Schwierigkeiten den Bildungsstand als auch den früheren sowie aktuellen Berufsstand der Eltern zu bestimmen. In diesem Kontext zeigt sich, dass die genaue Einordnung der Bildungsbiographie (auffälligerweise vor allem die der Mütter) einigen Schwierigkeiten bereitet hat; dass ihnen der Zeitabschnitt vor der Einwanderung ihrer Eltern als etwas völlig Unbekanntes erscheint und die familiäre Weitergabe solcher persönlicher Eckdaten („Bildung und Beruf vor der Auswanderung“) nicht immer erfolgt.

Zu einer bestimmten Schicht- und Milieuzugehörigkeit lassen sich keine

exakten Angaben machen, da der Fragebogen jugendangemessen gestaltet wurde und mit Absicht „einfache“ Fragen ausformuliert worden sind.

Lediglich grobe Angaben lassen sich zu den *Berufsgruppen der Eltern* machen. Welchen Tätigkeiten die Mütter und Väter vor der Auswanderung nachgegangen sind, bleibt offen. Laut dem Wissensstand der Jugendlichen gehen die meisten Väter einer Selbstständigkeit nach. Beispielsweise sind sie Besitzer kleiner Lebensmittelgeschäft und somit Kleinunternehmer oder gehen dem Beruf als Makler nach – oder sie sind als Angestellte im Verkauf oder im Handwerk tätig. Die meisten Mütter arbeiten im Dienstleistungsbereich. Weitere Berufe, die mit Müttern in Verbindung gebracht werden, sind folgende: Friseurin, Schneiderin, Krankenpflegerin, Arzthelferin oder vereinzelt Ärztin.

Unter Einbezug der angegebenen Daten der Befragungsteilnehmer/innen, ergibt sich folgendes Gesamtbild: Bei den Untersuchten handelt sich um eine *relativ* homogene soziale Gruppe. Sie teilen sich gewisse Gemeinsamkeiten, was die lebensweltlichen Bezüge anbetrifft.

Fast alle Diskussionsbeteiligten sind in Deutschland geboren. Zeit ihres Lebens sind sie dort aufgewachsen, größtenteils in der gleichen Stadt (in Freiburg). Und sie leben seit geraumer Zeit im selben Stadtviertel, in dem sich ihr Jugendzentrum befindet – welches ein sehr wichtiger Lebensmittelpunkt für sie darstellt. Abgesehen von den unterschiedlichen „Herkunftsländern“ ihrer Eltern teilen sie sich einen ähnlichen familial bedingten Migrationshintergrund: Überwiegend gehören sie der zweiten Generation von Migrant/innen an und haben somit indirekte Zuwanderungserfahrungen. Und in puncto Bildungssituation weisen sie untereinander keine all zu großen Unterschiede auf. Größtenteils sind sie Werkrealschüler/innen und Realschüler/innen. Was ihr familiäres Bildungskapitel anbetrifft, so sind ihre Eltern mehrheitlich Nichtakademiker/innen. Aus den Berufen der Eltern (u. a. im Dienstleistungssektor, Handwerk) lassen sich vorsichtige Vermutungen bezüglich des sozio-ökonomischen Status aufstellen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit gehören sie nicht den oberen Sozialgruppen an – sondern eher den unteren oder mittleren.

Die Rolle der Forschenden im Feld

Abschließend ist anzumerken: Was die eigene Rolle als Forscherin im Feld betrifft, so haben sich infolge meines Auftretens vor Ort in den Jugendzentren interessante und erkenntnisreiche Interaktionen zugetragen: Aufgrund meines eigenen „Migrationshintergrunds“ und einer optischen Erscheinung – die vorsichtig formuliert, nicht den geläufigen Standard-Vorstellungen entspricht, wie „normaler Weise eine Deutsche aussieht“ – ist die Forschende inmitten der entworfenen „Ausländer-Diskurse“ und den Aushandlungen über das „Ausländer-Sein“ und das „nichttypisch Deutsch-Sein“ bezüglich ihrer Herkunft und Zugehörigkeit durchgecheckt worden.

Es gab immer wieder Momente – vor, während oder nach den Gruppeninterviews – in dem die Heranwachsenden auf offensive aber auch auf vorsichtige Weise Erkundigungen eingeholt haben, und zwar entlang des für sie „selbstverständlichen“ binären Zuordnungsmusters („Bist du eigentlich Deutsche oder eine Ausländerin?“). In diesem Zusammenhang waren auch Vergewisserungsstrategien zu beobachten, wie etwa ein mehrmaliges Nachhaken – nach dem Motto „du bist doch auch ein Ausländer, stimmts?!“. In manchen Befragungssituationen stellte sich bei der Forscherin der subjektive Eindruck, dass die einem gegenüberstehenden Jugendlichen in einen selbst so etwas wie „einen Auch-Ausländer“, quasi einen gesellschaftlich gleichrangigen „Ausländer-Positionierten“ sahen. Solche im Zuge der Befragung stets wiederholenden Verhaltensweisen verdeutlichen die überaus starke Präsenz dieser machtvollen Differenzkategorie in den schulischen sowie in den außerschulischen Lebensbereichen. Es zeigt, dass diese eine binäre Unterscheidungskategorie („Ausländisches-Ihr und Deutsches-Wir“) die befragten Jugendlichen gedanklich sehr beschäftigt.

Bei derartigen Interaktionszusammenhängen war es unbedingt erforderlich, einerseits aus Gründen des Respekts auf die aus ihrer Sicht wichtigen Fragen in puncto „Zugehörigkeit und Herkunft der Forschenden“ einzugehen. Gleichzeitig war es unabdingbar, nichtsdestotrotz eine professionelle Distanz und Neutralität einzuhalten – gerade, wenn man jugendliche „Ausländer-

Diskurse“ wissenschaftlich dokumentiert und gleichzeitig für einen „Auch-Ausländer“ gehalten wird.

Einführung

Zunächst werden die entscheidenden Vorgänge im Forschungsfeld einschließlich die Neuorientierung bezüglich des Untersuchungsgegenstandes erläutert. Mit Blick auf die stattgefundene Erforschung des Erlebens schulischer Diskriminierung findet sodann ein Exkurs zum Thema „Diskriminierung als jugendspezifisches Erfahrungs- und Wissensspektrum“ statt. Abschließend wird dann eine zentrale Folgerung hinsichtlich der hier untersuchten Jugendlichen gezogen.

Maßgebliche Entwicklungen im Forschungsfeld

Als erstes werden die maßgeblichen Entwicklungen veranschaulicht, die vor Ort im Forschungsfeld bei der Durchführung der Gruppeninterviews auftreten und die schließlich in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu einer wesentlichen *Neuorientierung* führten.

Ursprünglich bestand die Motivation des Forschungsprojekts darin, die breit aufgestellten bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten zum Themenkomplex „Jugendliche mit Migrationshintergrund, Schule und Bildung“ aufzugreifen¹³⁷. In Ergänzung zu diesen etablierten Fachdiskursen sollte in Erfahrung gebracht werden, wie Heranwachsende mit Migrationsbezügen als schulische Akteure in der Einwanderungsgesellschaft und als Expertinnen und Experten in eigener Sache Schuleinrichtungen erleben, welche Erfahrungen sie in diesen Bildungsinstitutionen sammeln, wie sie insgesamt ihre Schulwelt interpretieren und in welcher Art und Weise sie sich untereinander unter Gleichaltrigen über betreffende Inhalte austauschen.

¹³⁷Vgl. Theoretischer Teil, Unterkapitel „Forschungsdesiderat“

Aus diesem Grund wurde die Absicht verfolgt, ausgewählten Heranwachsenden kommunikative Räume für einen Gedankenaustausch bereit zu stellen, in welchen sie gemeinsam ihre Schulerlebnisse als auch ihr akteurspezifisches Wissen über den schulischen Lebensraum besprechen.

In diesem Untersuchungskontext ging es insbesondere darum, dem besagten vorab ermittelten Forschungsdesiderat nachzugehen. Ein erster Schritt sollte unternommen werden, zu explorieren, wie sich migrantische Jugendliche zu den nach wie vor ungeklärten Schlüsselfragen positionieren: *Erstens*, welche Relevanz aus ihrer Sicht der migrationsbezogenen Herkunft an Schulen beigemessen wird; das heißt welche Rolle ihres Erachtens diese Herkunftsdimension in solchen Bildungseinrichtungen einschließlich im Unterricht spielt und was es erfahrungsgemäß bedeutet, dort Nachkomme zugewanderter Eltern zu sein.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt „Schule und Migrationshintergrund“ sollte *zweitens* ausgelotet werden, welche Grundvorstellungen und Bedürfnisse im Hinblick auf die Schulteilnahme bei Heranwachsenden vorliegen können, die einen über die Eltern abgeleiteten Zuwanderungshintergrund zu haben. Bezogen auf diese eine Fragestellung galt es anfangs abzuklären, ob aus der Perspektive der jungen Interviewten die zuwanderungsbezogene Herkunft, also der Umstand einer Einwandererfamilie zu entstammen, irgendeine Relevanz an Schulen zugesprochen werden soll. Falls dies bejaht worden wäre, hätte die Aufgabe darin bestanden, genau herauszufinden, wie nach ihrer Auffassung schulische Institutionen diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen haben.

In gesamt übergreifender Hinsicht sollte soziologisch erfasst werden, wie sich die Heranwachsenden des Untersuchungssamples in vorgegebenen sozial strukturierten Schulverhältnissen orientieren; soll heißen, wie sich die Betreffenden in der Einwanderungsgesellschaft als migrantische Schülerinnen und Schüler verorten; welche konkreten Schulerfahrungen und korrespondierende Wissensbestände sie sich unter diesen gesellschaftsstrukturellen Bedingungen aneignen, eben auch dort in jenen Einrichtungen als „migrantisch“ angesehen zu sein beziehungsweise eine

soziale Stellung als Migrationsandere zugewiesen zu bekommen. Zur Klärung dieser beiden genannten Kernfragen wurde eine themenzentrierte Befragung mit passenden Leitfragen konzipiert, um diesen weitestgehend offenen Sachverhalte nachzugehen. Bei der Umsetzung der Gruppengespräche wurde darauf geachtet, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer so gering wie möglich in ihren Reflexionen zu beeinflussen. Im Kontext der Ausformulierung der Hauptfragen hat die Forschende bewusst auf den Begriff „Migrationshintergrund“ verzichtet, da es sich sowohl um eine gesellschaftlich und politisch allseits bekannte als auch um einen mittlerweile umstrittene Bezeichnungspraktik handelt, welche in Teilen der Migrationsforschung aufgrund der darin beinhalteten ausgrenzenden Symbolik beanstandet wird. In der Hauptsache wird diesbezüglich problematisiert, dass dieser Ausdruck zwar vorhergehende gängige Termini wie „Ausländer, Ausländerin“ ersetzt, im Zuge dessen nichtdestotrotz weiterhin auf folgenreiche Weise zwischen „eigenen“ und „nicht eigenen“ Bevölkerungsteilen unterschieden wird (vgl. Mecheril 2003). Unter Rückgriff auf „Migrationshintergrund“ wären höchstwahrscheinlich damit in Zusammenhang gebrachte strittige Sinngehalte in die Diskussion miteingeflossen. Angesichts solcherlei Bedenken wurde auf eine neutrale Umschreibung zurückgegriffen und die Diskussionsbeteiligten wurden dahingehend angesprochen, aus einer Migrantenfamilie zu entspringen.

Die Unbedeutsamkeit „migrantischer Zugehörigkeit“ für die eigene, schulische Lebenswelt

Im Forschungsverlauf während der Ausführung der sechs Gruppengespräche ist dann eine grundlegende Auffälligkeit zu beobachten gewesen: In der Gegenüberstellung mit den besagten Ausgangsfragen, welche als maßgebliche Impulse für die Debatten über Schule dienen sollten, traten unter den Befragten kollektive Bearbeitungsweisen zutage. Die betreffenden Jugendlichen führen *keine* Aushandlungen über migrationsbezogene Abstammung und Zugehörigkeit durch – weder auf eine explizite noch auf eine implizite, angedeutete Weise. Nicht zu übersehen ist im Datenmaterial, dass die

Untersuchten keinerlei Bezug zu Zugehörigkeitskonstruktionen zuwanderungsspezifischer Herkunft herstellen. Die damit häufig in Zusammenhang gebrachte Bezeichnung „Migrationshintergrund“ wird so gut wie *nie* verwendet. Auch werden keine Umschreibungen vorgenommen, wie etwa als Person direkte oder indirekte Zuwanderungserfahrungen aufzuweisen. Selbstpositionierungen werden ebenso nicht ausgeführt, sich im Schullebensraum als Nachfahre migrantischer Eltern, Elternteile oder Großeltern zu begreifen und sich als jemand einzustufen, der aus einer Einwandererfamilie hervorgeht. Insgesamt beziehen sich die interviewten Minderjährigen in keiner Weise darauf, im Schulalltag in irgendeiner Hinsicht „migrantisch“ zu sein und dementsprechend in Verbindung mit einer Schülergruppe von Migrantinnen und Migranten zu stehen.

Mit Blick auf die zweite Kernfrage, ob die zuwanderungsbedingte Abstammung an Schulen einbezogen und gewürdigt werden sollte, stellt sich in der Gesamtschau heraus: Themen rundum die Anerkennung eines derartigen familialen Hintergrunds rücken in den Betrachtungsweisen der Studienteilnehmenden vollständig in den Hintergrund. Sie debattieren nicht im Entferntesten darüber, ob Migrationsressourcen wie zum Beispiel die in den Familien gesprochenen Erstsprachen, eine möglicherweise nichtchristliche Religionszugehörigkeit oder sonstige im Zuwanderungskontext stehende lebensweltliche Bedingungen Eingang in den Schulablauf finden sollten. Gleichfalls vertreten sie nicht den Standpunkt, dass an die Migration gekoppelte Grundvoraussetzungen zu berücksichtigen sind und sich Schulinstitutionen beispielsweise stärker auf Unterschiede im Sprachstand und Sprachzugang einzulassen haben. Gleich zu Beginn, in den Anfangssequenzen der jeweiligen Gruppenbesprechungen kommt überdeutlich zum Vorschein: Ein solch breites Themenspektrum wird seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung für nicht diskussionswürdig befunden. Sie evaluieren es als einen Gegenstand, der in Bezug auf ihre Bedürfnisse gegenüber Schule vernachlässigbar und nicht von großem Interesse ist.

Vor dem Hintergrund dieser prägnanten Bearbeitungsweise ist ein *erster* aufschlussreicher Rückschluss zu ziehen: Zugehörigkeitskonstrukte bezogen auf eine Zuwanderungsherkunft, mitsamt der überall verbreiteten Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“, scheinen kein der Gewohnheit entsprechendes Element der Schulalltagssprache der Befragten zu sein. Die Kollektivbezeichnung „*Ausländer*“ gehört stattdessen zu ihrem schulischen Sprachrepertoire. Die nachfolgende detaillierte Rekonstruktion der Gruppengespräche belegt dies anschaulich.¹³⁸

Angesichts der offensichtlichen Nichtthematisierung tritt unter den Diskussionsbeteiligten eine kollektive Ausrichtungsweise hervor, was die eigene Selbstverortung in den schulischen sozialen Räumen anbelangt: Das Konzept „an Schulen migrantisch zu sein“, soll heißen sich als Schüler/Schülerin zu verstehen, der oder die aus einer Einwandererfamilie herkommt und durch entsprechende Lebensumstände geprägt ist, erachten sie für ihre Subjektkonstruktion im Schullebensraum als nebensächlich.¹³⁹ In Anbetracht dieser hervorstechenden Grundeinstellung unter den Interviewten lässt sich letztendlich erklären, warum sie einen derartigen familiären Ursprung und eine soziale Zuordnung dieser Art nicht zum Gegenstand ihres Gedankenaustausches machen; warum sie eben nicht zur Sprache bringen, sich infolge eines durch die Familienverhältnisse hergeleiteten Zuwanderungshintergrunds, in Abgrenzung zu anderen Einzelpersonen oder schulischen Teilgruppen, als different zu betrachten oder weshalb sie nicht geltend machen, im Kontext der Schulbeteiligung migrationsbedingtes Kapitel wertgeachtet haben zu wollen.

138Vgl. Kapitel „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

139An dieser Stelle ist allerdings anzumerken: Nicht auszuschließen ist, dass die befragten Heranwachsenden in außerschulischen Sozialisationsbereichen der familialen zuwanderungsbezogenen Herkunft Gewicht beimessen. Derartige Unterschiede im Kontext von sozialer Angliederung in schulischen und außerschulischen Lebensräumen sind denkbar. Da das lebensweltliche Konstrukt „einen Migrationshintergrund aufzuweisen“ nunmehr im Alltag in Deutschland bei Personen und sozialen Gruppen weite Verbreitung findet, ist vorstellbar, dass ein solcher Zugehörigkeitsbezugsrahmen zwar für die Schulteilnahme von untergeordneter Bedeutung ist, dennoch außerhalb der schulischen Institution für die Studienteilnehmenden essenziell ist.

Bezugnehmend auf diese Studie ist somit ein *allererstes* Fazit zu ziehen: Im Falle der hier Untersuchten macht sich augenfällig bemerkbar, dass eine Abstammung von diesem Format, welcher in den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Sphären als auch inzwischen in den Sozialwissenschaften eine enorme Beachtung geschenkt wird, hingegen im Schulalltag für junge Menschen aus Einwandererfamilien von deutlich geringer Signifikanz sein kann.

Neuorientierung: Erforschung des Erlebens schulischer Diskriminierung

Ausgehend von den einführenden Grundfragen zur Relevanz und Tragweite der Zuwanderungsherkunft für die Schulteilnahme setzen die Jugendlichen in den jeweiligen Austauschforen einen vollständig anderen Themenschwerpunkt. Anstatt die Aufgabenstellung „als Schüler/in einen Migrationshintergrund zu haben“ weiter zu bearbeiten, finden die Teilnehmenden dafür heraus: „An Schulen spielt es dagegen eine Rolle, ob jemand Ausländer ist oder nicht“. ¹⁴⁰ In den anderen zwei Gruppenbegegnungen ¹⁴¹ fördern die Beteiligten ergänzend zutage: „Ausländer sind an Schulen nicht gleich Ausländer“ und demgemäß existieren nach ihrer Auffassung in Bildungseinrichtungen sogar Untergruppierungen besser gesagt markante „Sondergruppen der Ausländer“.

In derlei Aushandlungsprozessen identifizieren die Studienteilnehmenden, dass durchgängig in den sozialen Schulstrukturen eine wirkungsmächtige

¹⁴⁰Der Kollektivbegriff „Ausländer“ wird in dieser Untersuchung absichtlich nicht gegendert. Er entspricht dem Sprachgebrauch und somit den verinnerlichten Denkstrukturen der befragten Jugendlichen. Im gesamten Gesprächsverlauf verwenden auffälligerweise weder die befragten Mädchen noch die Jungen das Wort „Ausländerinnen“. Wenn von Frauenbevölkerungsteilen oder Schülerinnen die Rede ist, benützen selbst die weiblichen Interviewten Formulierungen wie etwa „wir Frauen der Ausländer“ oder „wir Ausländer“.

¹⁴¹Siehe hierzu der Austausch der Gruppe 1 und Gruppe 4; entsprechendes Kapitel „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer anzugehören“.

geschlechterübergreifende Gruppenangliederung an die „Ausländerschüler“ gegeben ist. Zu diesem Punkt wird spezifiziert, dass mit dieser Art der sozialen Anordnung eine nachteilige schulische Position einhergeht, die nach ihrem Wahrnehmungsempfinden alle Schulakteure übertragen bekommen, die in den Anschauungsweisen des Schulpersonals „Untypische, Andere“, eben „Nichtdeutsche“ repräsentieren. Im Zuge weiterer Vertiefungen spüren sie gemeinschaftlich einen Grundzustand in der Schulwelt auf: All jene mit dem besagten Status als „Ausländer“ oder gar als besonders gekennzeichnete „Prototypen der Ausländer“, als „Sonderausländer“ sind mit einem unangenehmen Schulphänomen konfrontiert. Im Unterrichtsalltag begegnet „ihnen alle“ ein Inventar an Ungleichbehandlungen, welches sich ausschließlich gegen „sie“, die Mitglieder des betreffenden Schülerkollektivs richtet. Und im Zentrum dieser Entdeckung diagnostizieren sie: Für die Dazugehörigen, die „Ausländerschüler“, die schulisch für diejenigen gehalten werden, die von den Normen des „Typisch-Deutschen“ ausgesprochen abweichen, liegen per se sehr spezielle schulische Risikolagen vor. Und diese Unsicherheiten basieren ihrem Urteil zufolge auf bestimmten Rahmenbedingungen, Mechanismen und Vorgängen, welche ihre Wirkung in den sozialen schulischen Räumen entfalten.¹⁴²

Bei einer Aufarbeitung solchergestalt nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Nachteile bringende und ausgrenzende Lehrerpraktiken in den Blick und konzentrieren sich somit auf individuelle Diskriminierung¹⁴³, die sie auf generalisierte Überzeugungen und Meinungen, verallgemeinernde Bewertungen und gefühlsmäßige Reaktionen, mitsamt entsprechender Lehrerhandlungen und Verhaltensweisen zurückgeführt sehen. Die Aufklärung über diesen *einen* Kernpunkt ist ihr Hauptanliegen. Zugleich unterbreiten sie im Rahmen ihrer kritischen Bestandsaufnahme, dass es ihnen in puncto schulischer Partizipation nicht um die Beachtung migrationsbedingter Heterogenität und Differenz geht. Ihre Dialoge sind stattdessen durchweg von

142Näheres hierzu: Kapitel: „Konstruktionen schulischer Risikolagen für positionierte Ausländer“.

143Weiterführendes zu „individueller Diskriminierung an Schulen“: Alexander/Schofield 2006a/b; Sprietsma 2009; Schauenburg 2011.

impliziten und ausdrücklichen Forderungen gekennzeichnet, während spezifischer Unterrichtskonstellationen von Schulpädagog/innen nicht als „die Anderen“, als die den schulischen Vorstellungen „des typisch deutschen Schülers“ Nichtentsprechenden kategorisiert zu werden. Ebendeswegen formulieren sie den Anspruch, als gleichgestellte Mitglieder in den schulischen Gefügen eingegliedert und dementsprechend behandelt zu werden.

Infolge dieser inhaltlichen Ausrichtung seitens der jugendlichen Befragten erfolgte im vorliegenden Forschungsprojekt eine entscheidende Neuorientierung, was den Untersuchungsgegenstand anbelangt: Anstatt die Bedeutung „migrantischer Herkunft an Schulen“ aus Sicht von Adoleszenten aus Einwandererfamilien zu durchleuchten, galt es nun einzig und allein schulische Diskriminierungserfahrungen einschließlich dazugehörige Wissensbeständen zu erforschen und dies alles mittels detailgenauer Nachzeichnungen der einzelnen Gruppeninterviews offenzulegen. Unter diesen vorgefundenen Umständen wurde aus der Studie eine qualitativ-empirische Untersuchung, die spezielle Vorgänge und Beziehungen tiefgehend erfasst: Das Schulerleben als „Ausländer-Geltende“ und die angesammelten erfahrungsbasierten Kenntnisse über die damit in Zusammenhang gebrachten illegitimen Ungleichbehandlungen in den Austauschbeziehungen mit Lehrkräften.

Im Kontext dieser Umorientierung ergaben sich mit Blick auf den neu herausgebildeten Forschungsgegenstand entsprechende Fragestellungen: Was lässt sich im Erfahrungs- und Wissenshintergrund der Studienteilnehmenden beobachten? Wie sind ihre schulischen Erlebnis- und Kenntnisbestände, Anschauungs- und Orientierungsweisen zu solchen Sachverhalten soziologisch einzuordnen? Was diese Analyse anbetrifft, galt es zentrale Einsichten sowohl aus der jugendorientierten Rassismusforschung als auch aus der Grundlagenforschung zu Diskriminierung miteinzubeziehen.¹⁴⁴

¹⁴⁴Die entsprechenden Arbeitsschritte erfolgen im Fortgang; siehe „Exkurs zu Diskriminierung als jugendspezifisches Erfahrungs- und Wissensspektrum“ und „Konstruktionen schulischer Risikolagen für positionierte Ausländer“.

Exkurs: Diskriminierung als jugendspezifisches Erfahrungs- und Wissensspektrum

Die „Ausländer-Sein an Schulen“-Diskurse in den jeweiligen Austauschgruppen¹⁴⁵ drehen sich in der Hauptsache um Reflexionen zu schulischer Diskriminierung und zu damit korrespondierenden Erfahrungen. Ebenso wird die Gedankenwelt hierzu ausführlich dargelegt. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass als *allererstes* der Fachstand der jugendorientierten Rassismus-Studien¹⁴⁶ hinzuziehen ist. Im Zuge der analytischen Rekonstruktionsarbeit ist also das Spezialwissen aus jenen wenigen Untersuchungen des deutschen Forschungsraums zurate zuziehen, in denen sehr intensiv Diskriminierung als Erfahrungs- und Wissensspektrum junger Menschen aus Einwandererfamilien ergründet wurde. Nachkommend wird zu diesem Punkt ein ausführlicher Exkurs eingebracht. Fast ausschließlich werden Untersuchungsergebnisse der rassismuskritischen Befragung von Scharathow (2014) vorgestellt. Diese Erhebung ist besonders aufschlussreich, da anhand eines längeren, mehrstufigen Forschungsprozesses Vorkommnisse von Alltagsrassismus¹⁴⁷ bei Migrant*innen Jugendlichen detailreich erschlossen worden sind und dabei eine systematische Kategorisierung von Erfahrungswelten zusammengestellt worden ist. Parallel dazu hat Scharathow Handlungsräume und die vielzähligen Formen des Widerstands im Umgang

145Vgl. Kapitel „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

146Derart spezialisierte Jugendstudien sind bereits im theoretischen Teil in den entsprechenden Kapiteln „Jugendorientierte Rassismusforschung“ und „Erfahrungs- und Wissensbestände zu Rassismus“ besprochen worden.

147Alltagsrassismus ist ein assoziativer Begriff, der die soziale Praxis und die Denkschemata einer größeren sozialen Gruppe dann als rassistisch bewertet, wenn diese ein „Wir“ konstruiert und aus dieser Position die Andersartigkeit der Wertung „unserer“ Normalität gegenüber den „Anderen“ machtvoll äußert oder praktiziert, mit der Folge, dass die derart Kategorisierten ausgeschlossen werden. So gesehen ist der Alltag der Entstehungsort dieser Ausprägung von Rassismus und die entsprechenden „kleinen“ Formen von Rassismus können ausgesprochen nachhaltig wirken und werden sowohl von den Diskriminierungsbetroffenen als auch von den Diskriminierenden und den „Unbeteiligten“ verinnerlicht (Jäger 2002:10; Jäger 1991). Seit Mitte der 1980er Jahre fanden die ersten Untersuchungen zum Begriff Alltagsrassismus statt (vgl. Essed 1991).

damit transparent gemacht.

Im Weiteren werden zwei zentrale Erkenntnisse verdeutlicht: *Erstens*, Kinder und Adoleszente mit Migrationshintergrund finden sich im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft in einer alles andere als vorteilhaften sozial hergestellten Position als „ethnisch, kulturell und national anders geltende“ Migrationandere wider und sind konsequenterweise in höchst komplizierte Verhältnisse eingelassen: In Bezug auf subtil ablaufende Diskriminierung, soziale Exklusion und der nicht unüblichen Rückweisung ebenbürtige Gesellschaftsmitglieder zu sein, stoßen sie nicht selten in puncto Erfassen, Kommunizieren und Anklageerheben auf zahlreiche Herausforderungen. *Zweitens*, während Minderjährige als Handlungsbefähigte jenen nicht ungewohnten, unschönen Ereignissen auf den Grund gehen, lassen sie beim Registrieren und Einordnen solch rassistischer Alltagsgegebenheiten jugendtypische Wahrnehmungsmuster erkennen und bringen in der Handhabung damit generationsmäßige Verarbeitungs- und Orientierungsweisen hervor.¹⁴⁸

Herausfordernde Verhältnisse für zugewiesene Migrationsandere

Scharathow (2014) macht in ihrer Untersuchung im Wesentlichen bewusst: Unterschwellig vermittelter Alltagsrassismus und hierzu gleichlaufende Zurückweisungen, „Migrationsandere zu sein“ und aufgestellten sozialen Kriterien der Mitgliedschaft einer angeblich einheitlichen ethno-nationalen Gemeinschaft der „Deutschen“ nicht zu entsprechen, sind in der Lebenswelt

¹⁴⁸Diese beiden Hauptpunkte werden nachfolgend allgemein und übergreifend anschaulich gemacht. Anschließend wird eine wichtige Folgerung betreffend der hier Untersuchten gezogen. Im späteren Verlauf wird sodann herausgearbeitet, dass sich die hier skizzierten jugendüblichen Phänomene in einem bestimmten Ausmaß in den Bearbeitungs- und Ausrichtungsweisen der Diskussionsteilnehmenden bemerkbar machen (vgl. Kapitel „Konstruktionen schulischer Risikolagen für positionierte Ausländer“).

junger Migrantinnen und Migranten nichts Unbekanntes.¹⁴⁹ In diesem Zusammenhang geht aus ihrer erkenntnisreichen Studie hervor, dass sich Diskriminierungsbetroffene im Nachgang oftmals mit Komplikationen konfrontiert sehen: Im Anschluss an alltagsrassistische Vorfälle realisieren sie, in ihrer selbstbestimmten Persönlichkeit und in ihren eigenen Handlungs- und Möglichkeitsräumen angegriffen zu werden. Gewöhnlich nehmen sie in Momenten dieser Art Verunsicherungen und Restriktionen im Hinblick darauf wahr, unangenehme und abträgliche Geschehnisse dieses Formats vollständig zu begreifen, diese dann in einem nächsten Schritt anderen Personen mitzuteilen und sie letztendlich gegenüber dem Akteur oder gegenüber unbeteiligten Dritten zu beanstanden.

Verhältnismäßig einfach zu entschlüsselnde Erfahrungen

In der Gesamtheit bestehen verhältnismäßig einfache zu entschlüsselnde Erfahrungen, die den Betroffenen beim Aufzeichnen relativ wenig Mühe bereiten, da das Diskriminierende in dem betreffenden Akt umgehend als solches identifiziert werden kann. Zu solch leichter zu durchschauenden Zwischenfällen zählen Begegnungen mit verbalem Rassismus, bei dem die verabsolutierende gruppenbezogene Abwertung unmissverständlich mündlich dargebracht wird. Laut Scharathow machen sich die Sicherheiten hinsichtlich des Erkennens dieser Diskriminierungsart an einer kollektiven Bezeichnungspraktik bemerkbar. Junge Menschen klassifizieren ebenjene eindeutigen Situationen in ihren eigenen Worten als „Diskriminierung“ oder gar als „Rassismus“. Andere vieldeutige und somit vielfach schwieriger fassbare Erscheinungsformen werden hingegen nicht so schnell als solches kategorisiert. Adoleszente greifen stattdessen auf ihre jugendspezifische Alltagssprache zurück, um die ungünstigen Auswirkungen jener Begebenheiten

¹⁴⁹Zahlreiche Studien verdeutlichen, dass alltagsrassistische Erscheinungsformen und die damit einhergehende Rückweisung „Migrationsanderer zu sein“ im Lebensraum migrantischer junger Menschen nichts „Außergewöhnliches“ darstellen; siehe etwa Leiprecht 2001, Leiprecht/Lagerfeldt 2014; Mecheril 2005; Melter 2006; Salentin 2007 und Willems/Leiprecht 2009.

zu umschreiben (Scharathow 2014:202f).

Dieses Vorkommen von einigermaßen problemlos zu dechiffrierenden Diskriminierungsbeständen beruht auf dem Umstand, dass Migrant*innen ein gefestigtes alltagstheoretisches Grundlagenwissen über Diskriminierung zur Verfügung steht, anhand dem sie sich derartige Situationen von Benachteiligung und Degradierung erklärbar machen und diese für sich dekodieren können. Für die Betroffenen erweist sich offenkundig ausgesprochener Rassismus als eine Erscheinung, die voll und ganz dem weitverbreiteten Diskriminierungsverständnis gleichkommt, wonach es sich um ein negativ beabsichtigtes und ungeschöntes Aussprechen von Herabwertungen gegenüber Individuen und sozialen Teilgruppen handelt. Neben dem stützen sich junge Migrant*innen auf Konzepte wie das der allgegenwärtigen „stereotypen Bilder“. Diese mentalen Vereinfachungen von komplexen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personengruppen verstehen sie als Ursache schlechthin für die im Alltag spürbaren gesellschaftlichen gruppenbezogenen Unausgewogenheiten, was die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen und die daraus ergebenden unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten anbetrifft. Auf der Grundlage ihres erfahrungsbasierten Wissens über die besagten Stereotype und Vorurteile finden sie sich in diesem Kontext zurecht; sie orientieren sich an der Grundannahme, wodurch Diskriminierung *einzig* durch falsche Klischeevorstellungen, persönliche Voreingenommenheit und infolge emotional besetzter Pauschalisierungen und Abneigung entsteht. Der kritische Blick wird daher häufig auf Medien gerichtet, die als Quelle für die soziale Ausbreitung jener mächtigen Vorbehalte und Ressentiments ausgemacht werden. Der medialen Kommunikation sprechen Minderjährige und junge Erwachsene größtenteils eine beschleunigende katalysatorische Wirkung zu, mittels der ethnischisierende, kulturalisierende und zum Beispiel islamophobe Vorurteile in den grundverschiedenen Gesellschaftsbereichen in Umlauf gebracht werden (Scharathow 2014:261f).

Darüber hinaus stellen Sachlagen von schonungslos formulierter gruppenspezifischer Herabwürdigung für die davon Betroffenen ein tendenziell geringes Risiko dar, in Bezug auf die Verständigung und die Äußerung von

Kritik. Die ziemlich niedrigen Hürden beim Austausch mit seinen Mitmenschen und mit sozialen Gruppierungen resultieren laut Scharathow (2014:356f) aus folgender Gegebenheit: In Abwägungsprozessen schlussfolgern junge Menschen, dass für die Dauer der Besprechung hierüber im sozialen Umfeld mit keinem oder lediglich geringem Widerstand zu rechnen ist, da sich jene unverhohlenen rassistischen Übergriffe mit den etablierten Grundvorstellungen von Diskriminierung decken und folglich keine anstrengenden Beweisführungen durchzuführen sind, angesichts der Tatsache, dass sich alle daran Beteiligten sowie Unbeteiligten im Klaren sind, es in diesem Fall mit Diskriminierung zu tun zu haben. Folglich gelangen die Diskriminierungsbetroffene zur Einschätzung, dass die Beschwerde darüber höchstwahrscheinlich von keinem angefochten werden kann.

Die üblicherweise schwierigeren alltagsrassistischen Gegebenheiten

Überdies dokumentiert Scharathow (2014) in ihrer qualitativen Jugendbefragung, dass üblicherweise jene unzweideutigen und ohne Umstände erfassbaren Begegnisse im Diskriminierungs- und Ausgrenzungsbestand junger Migrant/innen um einiges seltener vorkommen; dass ihnen dafür vornehmlich erheblich schwierigere alltagsrassistische Gegebenheiten entgegentreten. In dieser Hinsicht gelangt Scharathow (2014:407) zur maßgeblichen Feststellung: Für Minderjährige und junge Erwachsene aus Einwandererfamilien präsentiert sich „Rassismus häufig als nicht eindeutig zu bestimmendes, sondern als absurdes, undeutliches und häufig diffuses Phänomen“. Aus diesem Zustand heraus ergibt sich für Diskriminierungserfahrene vom Grundsatz her insofern ein großes Hindernis: Jene geläufigen, mehrdeutigen und damit interpretationsbedürftigen Vorkommnisse lassen sich *nicht* unter Zuhilfenahme von gemeinschaftlich gefestigten Anschauungen, was generell unter diskriminierenden Hergängen und Inhalten zu verstehen ist, und nicht mittels zugehöriger Erklärungsmodelle (wie die der Vorurteile und Stereotype) zufriedenstellend aufhellen und

begründen.

Repertoire an komplexen Rassismuserfahrungen und an entsprechenden jugendtypischen Verarbeitungsweisen

In Rahmen ihres Forschungsprojekts hat Scharathow (2014) einen sehr wichtigen Beitrag hierzu geleistet, das Repertoire an jenen besagten komplexen Rassismuserfahrungen in seiner ganzen Breite abzubilden. Aufgezeichnet hat sie dabei, auf welche Weise heranwachsende Migrantinnen und Migranten jene diffizilen Diskriminierungserlebnisse mitbekommen und für sich beurteilen; wie ihre Erlebnis- und Gefühlswelt hierzu aussieht als auch welche generationsspezifischen Bearbeitungs- und Ausrichtungsweisen sie entwickeln, um belastende Begebenheiten dieser Art zu bewältigen, dem etwas „effektiv“ entgegensetzen und um die Kontrolle über die eigene Lage wieder zurückzuerlangen.

In der Gesamtschau lässt sich entnehmen, dass sich in der Lebenswelt von Migrantenjugendlichen Vorfälle manifestieren, bei denen Ausprägungen von Ungleichbehandlung und sozialem Ausschluss auftreten, welche die Geschädigten als *unlogisch* und demnach als unerklärbar, nahezu mysteriös empfinden. In diesem Kontext sind sie verunsichert, da sich der vorliegende Vorgang als vollständig unübersichtlich darstellt. Unter solch schwer nachvollziehbaren Erfahrungen von Alltagsrassismus fallen beispielsweise restriktive Vorgehensweisen bei Türstehern im Diskothekenbetrieb. Interviewteilnehmenden in Scharathows Studie erschließt sich in diesem Zusammenhang nicht, warum aus ihrer Sicht eine allgemein bekannte hinderliche Praktik – die überhäufige Verhinderung des Zutritts migrantischer junger Männer – merkwürdigerweise ständig von Akteuren mit gleicher sozialer Stellung („ebenso ausländische Männer“) ausgeführt wird. Die Angelegenheit

erscheint ihnen daher höchst eigenartig, weshalb ausgerechnet „Ausländermännern durch andere Ausländermänner“ der Einlass erschwert oder wiederholt verwehrt wird (Scharathow 2014:266-269).

Ungereimtheiten und Ungewissheiten solcher Art während der Ergründung von Benachteiligung sind im Endeffekt darauf zurückzuführen, dass das vorherrschende Verständnis von Diskriminierung¹⁵⁰ und die daraus abgeleiteten Zusammenhangsvermutungen nicht ausreichend sind, um ebenjene Zwischenfälle zu durchblicken und für sich leichtverständlich zu machen (Scharathow 2014:280). Scharathow zeigt in ihrer qualitativen Studie auf, dass sich diskriminierungsbetroffene junge Menschen angesichts dieser Irritationen auf die Suche nach den „wahren Spielregeln von Diskriminierung“ machen, um die registrierten Umstimmigkeiten zwischen erlebter Wirklichkeit und den ungenügenden Erklärungsmodellen aufzuheben und um all das wieder miteinander in Einklang zu bringen. In diesem Fall produzieren sie ein *neues* Wissen, welches vorweg nicht verfügbar war. Hier ist die Rede von „entdeckten Regeln und Mechanismen, die nicht Teil des formalen Wissens, nicht transparent und offensichtlich sind; die aber für die erlebte Realität dennoch Gültigkeit besitzen und in der Lage sind, das Erfahrene zu erklären“ (Scharathow 2014:281). Hierbei knüpfen migrantische Minderjährige überwiegend an individualisierende Deutungsmuster und interpretieren dadurch diskriminierende Akte als etwas, das ausschließlich in Abhängigkeit zu einzelnen Handlungen und Absichten von Individuen steht und somit durch den Einzelfall bestimmt ist. Bei dieser Herangehensweise erstellen sie mitunter kontraproduktive Erklärungsmuster, wie vor allem das der „Täter-Opfer-Umkehr“. Denjenigen, die rassistische Ausgrenzung erfahren, wird eine Mitschuld aufgrund angeblich „falschem“ Auftreten attestiert, da sich ihres Erachtens für ebendiese sonderbaren Vorkommnisse keine anderen Gründe anführen lassen (Scharathow 2014:181).¹⁵¹

150Wonach darunter eine mündlich geäußerte Herabsetzung gegenüber Personen und sozialen Teilgruppen umfasst ist, bei der der Sprecher seine Ablehnung, seine Antipathie und seine schädlichen Intentionen und Beweggründe zum Ausdruck bringt.

151Weiterführendes hinsichtlich dieses jugendtypischen Deutungsmusters der „Täter-Opfer-Umkehr“: Melter 2006:311ff; Leiprecht 2001.

Des Weiteren durchleben junge Migrantinnen und Migranten des Öfteren Begebenheiten, in denen ihnen die Hintergründe für die Ungleichbehandlung und für die Geringachtung nicht klar dargelegt werden. In dieser Konstellation wird meist sogleich ein *Rassismusverdacht* festgestellt. Die auftauchende Beschwerlichkeit beim weiteren Reflektieren darüber offenbart sich für die Betroffenen, laut Scharathow (2014:325ff), wie folgt: Im Grunde genommen liegt eine Ahnung vor, just in dieser augenblicklichen Lage einem diskriminierenden Hergang preisgegeben zu sein. Aus der Situation heraus wird unterdessen ein Ausbleiben von standhaften und überzeugenden Begründungen hierfür bemerkt. Diejenigen können sich nicht des Eindrucks erwehren, dass keine „wirkliche“ Rechtfertigung besteht, im vorliegenden Fall von Diskriminierung, Rassismus zu sprechen.

Auch in dieser Erfahrungskonstellation werden spezifische Aufarbeitungsweisen angewandt, um die empfundene Desorientierung handzuhaben und um den betreffenden widrigen Vorfall möglichst schnell in den Griff zu bekommen. Was das angeht, bedienen sich junge Menschen unter anderem der Strategie der Negierung oder der Relativierung; so dass sie den rassistischen Hintergrund der Angelegenheit entweder in Abrede stellen oder die Nachwirkung und die Tragweite dessen abschwächen. Zeitgleich erfolgt dann die Nachforschung nach den anderen „tatsächlichen“ Motiven, welche sich hinter der alltagsrassistischen Handlung verbergen könnten. Nicht selten werden hierdurch diskriminierende Abläufe ein Stück weit legitimiert, wie etwa unter Berufung darauf, dass „manches davon vielleicht nur als Spaß und damit nicht ernst gemeint sei“.

Neben all dem kommen Heranwachsende in ihrem Lebensumfeld mit schmerzhaften und teils einschneidenden Ereignissen in Berührung, welche weder gegenüber Mitanwesenden, die Teil des Geschehens sind, noch gegenüber außenstehenden Dritten bedenkenlos auszusprechen sind. Und falls dies doch möglich sein sollte, sind ebenjene Vorgänge nur unter erschwerten Bedingungen vermittelbar (vgl. Scharathow 2014:356-407). Unter diesen

Ausgangsbedingungen liegt im Normalfall ein „doppeltes Schweigen“ vor, da Diskriminierungsbetroffene Erlebnisse solcher Art in zweifacher Hinsicht für sich behalten: In der Auseinandersetzung mit sich selbst wird die aufgespürte Problematik verdrängt und ausgeblendet. Darüber hinaus werden die dazugehörigen Vorkommnisse in den Interaktionen mit Gleichaltrigen, Erwachsenen oder sozialen Gruppen nicht thematisiert und sie werden folglich ein zweites Mal unter Verschluss gehalten; so dass notwendige Suchbewegungen zwecks Klarstellung ausbleiben. In Anbetracht dieser Umstände sind die Betroffenen nicht in der Lage, gemeinsam mit Peers und anderweitigen Nahestehenden die undurchsichtige Angelegenheit zu eruieren (vgl. Scharathow 2014:356). Scharathow zufolge handelt es sich in diesem Kontext um eine „*unausgesprochene Erfahrung mit etwas Unausgesprochenen*“ (ebd:358).

Das Phänomen, Diskriminierung als verborgenes und ungesehenes Erlebnis, wird auch in anderen rassismuskritischen Untersuchungen problematisiert. Essed (1991), Terkessidis (2004) und Melter (2006) erfassen hierzu, dass nicht wenige ihrer Interviewteilnehmenden bei der direkten Erfragung von Rassismuserlebnissen ein entsprechendes Handling demonstrieren: Ebendiese besonderen diffusen und kaum kommunizierbaren Zwischenfälle von Alltagsrassismus und sozialer Exklusion werden in der anfänglichen Befragungsphase vehement verneint. Erst im Laufe eines späteren Prozesses des Sichöffnens werden jene zuvor nicht zugänglich gemachten Geschehnisse mit anderen geteilt.

Im Ganzen gesehen wird deutlich, dass sich insbesondere in dieser Erfahrungskonstellation Komplikationen auftun: Aufgrund derlei Herausforderungen beim Austausch darüber werden häufig unvorteilhafte Strategien wie zum Beispiel die des „Verkennens von Rassismus“ erstellt, bei der junge Menschen während der mündlichen Aufarbeitung den Erzählrahmen entweder verändern oder ihn gar verlassen. Aber auch Taktiken der verdeckten Artikulation werden herangezogen; so verwenden Diskriminierungsgeschädigte neben anderem die Methode der „Dethematisierung“ als auch bestimmte Sprechtechniken der Distanzierung, wie etwa das risikoarme Sprechen (Scharathow 2014:373ff).

Darüber hinaus sammeln migrantische Adoleszente „unsichtbare“ Rassismuserfahrungen, deren damit in Zusammenhang stehende Sachverhalte aus der soziologischen Perspektive de facto Formen struktureller aber auch institutioneller Diskriminierung darstellen (ebd: 407-412). Ausprägungen dieses Formats, beispielsweise die Etablierung nationaler Ein- und Ausreisebestimmungen, welche auf der Grundlage von Diskriminierungsressourcen wie Staatsangehörigkeit und Nationalstaatlichkeit wirksam werden, erachten Heranwachsende durchaus für lästig oder sogar für äußerst fragwürdig. In Bezug auf dieses genannte Beispiel registrieren sie zwar die Herausbildung von Ungleichheiten in der Teilhabe infolge von ungünstigen Reisepassbestimmungen. Aber im Ergebnis durchsteigen sie nicht die hochgradig ineinandergreifenden wechselseitigen Dimensionen von Diskriminierung, die anhand solch nationalstaatlicher Zugangsbeschränkungen Gestalt annehmen und demnach ordnen sie die zugehörigen Erscheinungen und Folgen nicht als ein Diskriminierungsphänomen ein.

Scharathow zufolge ist aus dieser jugendüblichen Art der Aufarbeitung solcher Begebenheiten augenscheinlich ersichtlich: Die Bedeutsamkeit und das Ausmaß von Ungleichbehandlungsformen wie diese sind im Bewusstsein von Kindern und Adoleszenten kaum präsent. Dieses grundsätzliche Nichterfassen von Benachteiligung, welche in den grundverschiedenen Strukturen, Institutionen und Teilbereichen der Gesellschaft zur Entfaltung kommt, sieht Scharathow (2014:365/409) darauf zurückgeführt: Letztendlich sind es Formen und Wirkungsweisen von Diskriminierung, die sich sehr stark von der dominierenden Grundannahme zu diesem Punkt abheben.¹⁵² Infolgedessen sind im Normalfall die vielschichtig verflochtenen und aufeinander bezogenen Ungleichheitsverhältnisse struktureller und institutioneller Art für junge Diskriminierungserfahrene nicht eingängig; sie werden aufgrund dessen nicht ins Bewusstsein aufgenommen. So kommt es, dass Minderjährige und junge Erwachsene soziale, politische und ökonomische Missstände, ihre Auslöser, die Gesamtzusammenhänge als auch die direkten und indirekten Verwicklungen überwiegend als selbstverständlichen, unumstößlichen und manchmal sogar als

¹⁵² Wonach Diskriminierung in der Hauptsache „böswillig“ intendiertes Aussprechen von ganz klar rassistischen Inhalten, also von gruppenbezogener Herabwertung beinhaltet.

„legitimen“ Bestandteil der eigenen Lebenswelt auffassen. Laut Scharathow (2014:408) tritt in all jenen „unsichtbaren“ Diskriminierungserlebnissen in höchstem Maß hervor, dass Adoleszente als Gemeinschaftsmitglieder in machtvollen gesellschaftlichen Gefüge und Diskurse involviert sind. In Anbetracht dieser Ausgangslage tun sie sich schwer, „einen Zusammenhang zwischen sozialen Praktiken, rechtlichen Regelungen, institutionalisierten Abläufen und diskriminierenden Benachteiligungen zu sehen“.

Migrantische Gemeinschaften als Sozialisationsräume, ohne ausgeprägte antirassistische Strukturen

Bezogen auf diese generationsspezifischen Ausrichtungs- und Bearbeitungsweisen im Umgang mit alltagsrassistischen Zwischenfällen lassen sich, neben dieser hier zusammengefassten Studie von Scharathow, auch aus Terkessidis qualitativer Erhebung (2004)¹⁵³ wichtige Erkenntnisse ableiten. Aus seiner Befragung ist gleichfalls entnehmbar, dass sich für Jugendliche aus Einwandererfamilien kontinuierlich Beeinträchtigungen ergeben, was den Austausch über ebenjene alltagsüblichen verdeckten Formen von Benachteiligung und Rückweisung der sozialen Zugehörigkeit anbetrifft.

Als mitverantwortlich hierfür sieht Terkessidis bestimmte im sozialen Umfeld wirkende Rahmenbedingungen, in die Diskriminierungserfahrene ohne weiteres Zutun eingebunden sind: In der Mehrzahl der Fälle seien junge Menschen mit Migrationshintergrund, neben den unterschiedlichen pluriformen Lebensbereichen, in migrantische Gemeinschaften sozialisiert, in welchen sich über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten keine Strukturen der systematischen und konstruktiven Kommunikation über Rassismus herausgebildet haben. Terkessidis (2004:203f) stuft die Entstehung von solch ausschlaggebenden Austauschbarrieren als eine soziale Erscheinung ein, welche in einem größeren Kontext, genauer genommen in gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen steht. Zu diesem Punkt veranschaulicht er,

¹⁵³Auf diese bekannte Studie ist bereits im theoretischen Teil in Kapitel „Erfahrungs- und Wissensbestände zu Rassismus“ eingegangen worden.

dass sich in migrantischen Communities in Deutschland, im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, lange Zeit wenig antirassistische Arbeit und entsprechende Vernetzungen beobachten ließen. Stattdessen seien die Aktivitäten, die Netzwerke und die Maßnahmen in ihrer Programmatik jahrzehntelang hauptsächlich interkulturell und nicht selten auf eine idealisierende Weise „heimatbezogen“ aufgestellt gewesen. Seines Erachtens stehen hierdurch junge diskriminierungsbedroffene Migrantinnen und Migranten vor der nicht unerheblichen Herausforderung, dass für sie aufgrund dieses strukturellen Entwicklungsdefizits auf der Verständigungsebene nach wie vor kaum antirassistische Beschaffenheiten, relevantes Hintergrundwissen und zugehöriges Know-How bereit stehen.

Alles in allem, so schlussfolgert Terkessidis, sei es nicht verwunderlich, wenn ihnen infolgedessen im Alltag die Orientierung hinsichtlich dieser schwierigen Materie alles andere als leicht fällt: Durch ebendiese mangelhaft ausgebildeten Kommunikationsverhältnisse erfolgt in zu geringem Maß ein zielgerichteter Dialog über Rassismus und seine höchst komplexen Ausprägungen, Ursachen, Mechanismen sowie Nachwirkungen. In der Konsequenz liegt bei Migrantenjugendlichen normalerweise ein „dünn gesät“ generell-abstraktes Wissen über betreffende Sachlagen vor. Jener Kenntnisstand, welcher für die Aufnahme und für das Begreifen der zahlreichen zusammenhängenden Facetten von Diskriminierung unentbehrlich ist, ist in der Regel lediglich eingeschränkt vorhanden. Unweigerlich müssen, Terkessidis zufolge, Adoleszente aus Einwandererfamilien beim Aufarbeiten dieser nachteiligen, verletzenden und ausgrenzenden Alltagsgeschehnisse häufig mit begrenzten Wissensressourcen zurechtkommen (Terkessidis 2004: 207f).

Zentrale Folgerung hinsichtlich der hier untersuchten Jugendlichen

Unter Berücksichtigung dieses zusammengetragenen Grundlagenwissen ist mit Blick auf die hier untersuchten Jugendlichen und ihre dargelegten Gedankengänge rundum die Zusammenhänge „die Schulposition von Ausländer-Geltenden, einhergehende Ungleichbehandlungen und die Infragestellung von Zugehörigkeit“, eine zentrale Folgerung zu ziehen.

In Anlehnung an den Exkurs und die präsentierten Forschungsergebnisse zu „Diskriminierung als jugendspezifischer Erfahrungsbestand“ ist davon auszugehen: Die in dem vorliegenden Dissertationsprojekt befragten Heranwachsenden finden sich in ähnlichen kommunikativen Ausgangsbedingungen vor. Aller Voraussicht nach erweist sich für die Interviewbeteiligten der Meinungsaustausch über die Hauptursachen und die dahinter stehenden Verfahrensweisen und Abläufe in puncto Benachteiligungen in der Schulwelt in gleichem Maß als teilweise vertrackte, umständliche Angelegenheit. Bei der Rekonstruktion ihrer Schulerfahrungen und ihrem dazugehörigen Wissen ist zu bedenken, dass Grundthemen dieser Art nicht zu den regulären schulischen Kommunikationsinhalten unter Gleichaltrigen zählen. Ein weiterer erschwerender Umstand kommt hinzu: Aus dem Datenmaterial ist unverkennbar, dass die Untersuchten dieser Studie in den jeweiligen Gruppenbesprechungen fast ausschließlich ebenjene mehrdeutigen, unübersichtlichen schulischen Gegebenheiten von Diskriminierung und Nichtzugehörigkeit (vgl. Scharathow 2014:407) interpretieren, für deren Existenz sich streng genommen keine objektiven Beweismittel einbringen lassen.¹⁵⁴

Vor dem Hintergrund dieser empirisch nachgewiesenen Unsicherheiten bei migrantischen Heranwachsenden, geläufig vorkommende „banale“ Diskriminierung aufzunehmen, genauer zu bestimmen und sie anschließend gemeinsam mit Peers auszudiskutieren, ist von vornherein zu beachten: Auch für die in den jeweiligen Diskussionsrunden Berichtenden können sich in *mehrfacher* Hinsicht Hemmnisse ergeben. Entsprechende Erlebnisse mit Benachteiligung und Exklusion aus einer ethno-national-kulturell definierten Schulgemeinschaft müssen zunächst einmal für sich selbst dekodiert werden. Und hierbei ist ein nicht zu unterschätzender Aufwand zu betreiben, sodann auf der Grundlage persönlicher Beobachtungen, vermittelter Erfahrungsberichte von Gleichaltrigen und Familienangehörigen und allgemein verbreiteter

¹⁵⁴Einzigste Ausnahme stellt der Meinungsaustausch der Gruppe 4 dar. In dieser Begegnung problematisieren die Beteiligten schwerpunktmäßig offenkundige rassistische Artikulation. Näheres hierzu, siehe Kapitel: „Die verbalen Attacken gegenüber den Türken und Arabern – eine besondere Form rassistischer Artikulation“.

Schülerwissensbestände eigenständige Interpretationen zu Vorgängen und Wirkungsweisen im Unterricht anzufertigen. Während des Gedankenaustausches sind dann in einem weiteren Schritt Anstrengungen zu unternehmen, diese gewonnenen Erkenntnisse gegenüber den anderen Teilnehmenden wiederzugeben und näherzubringen. Überdies besteht die Schwierigkeit, in einem derlei öffentlichen Raum unter Peers gewisse schulische Zustände als gravierend und schmerzhaft zu deklarieren. Die Komplexität einer solchen kommunikativen Situation für junge Menschen ist nicht zu verkennen. Durchaus möglich ist es, dass die Befragten Gegebenheiten von Ungleichbehandlung und von Verweigerung sozialer Angehörigkeit auffinden, die auch sie als äußerst „komisch, befremdlich“, eventuell als verstörend oder gar „*unlogisch*“ beurteilen (vgl. Scharathow 2014:280). Ebenso ist nicht ausgeschlossen, dass es unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Personen gibt, die im Hinblick auf bestimmte Handlungsabläufe umgehend jenen besagten *Rassismusverdacht* aufspüren (vgl. ebd.:325ff) und demgemäß die Misslichkeit aufdecken, dass sich spezielle Zwischenfälle und Hergänge lediglich spärlich bisweilen überhaupt nicht präzisieren lassen und dass hierfür kein Nachweis erbracht werden kann.

Angesichts ebendieser möglichen vielzähligen Hindernisse, welche bei der Registrierung und beim Ergründen alltagsrassistischer Schulerfahrungen entstehen können, ist Folgendes in Erwägung zu ziehen: Unter den Studienteilnehmenden könnten in der persönlichen Auseinandersetzung unter Umständen bedenkliche Punkte ausfindig gemacht worden sein und zwar in Bezug auf das vielschichtige Schulumfeld, die darin mannigfaltigen wirkungsvollen Begegnungsarrangements und auf die von Macht- und Hierarchiestrukturen sowie von Abhängigkeitsverhältnissen durchdrungenen Sozialisations- und Lernbedingungen. Denkbar wäre, dass der ein oder andere partizipierende Jugendliche in Abwägungsprozessen bemerkt, dass sich der Dialog über spezifische Aspekte und Hintergründe hinsichtlich der allgemeinen Schulverhältnisse aufgrund besonderer Faktoren nicht ohne weiteres bewerkstelligen lässt und dass das Aussprechen ebendieser Sachverhalte und zugehöriger Inhalte als etwas hochgradig Risikobehaftetes einzustufen ist.

Schlussendlich könnten diese für schwer artikulierbar befundenen schulischen Hergänge für sich behalten worden sein; so dass sie letztendlich als *verschwiegene* Schulerfahrungen fortbestehen.

Unter Einbeziehung dieser zuvor erläuterten Punkte spricht vieles dafür, dass die jungen Interviewtbeteiligten nicht vollumfänglich ihr schulisches Erfahrungs- und Wissensrepertoire über Diskriminierung gegenüber Schüler/innen mit dem „Ausländer-Status“ darlegen können oder dass sie dies eventuell infolge von bestimmten Begleitumstände nicht wollen.

Für die vorliegende rekonstruktive Analyse der Gruppeninterviews und für die Aussagekraft bedeutet dies: In Anbetracht ebendieser entscheidenden Einsicht besteht ein grundlegender Vorbehalt. *Grundsätzlich* sind ihre Erfahrungs- und Wissensbestände als auch ihre Ausrichtungs- und Anschauungsweisen zu den wirkungsmächtigen, nachteiligen Dimensionen des „Ausländer-Seins an Schulen“ nicht allumfassend zu durchforschen. In Erwägung dessen, wird in dem Forschungsprojekt ein derartiger Anspruch von vornherein nicht erhoben. Anstelle dessen wird beabsichtigt, einen möglichst großen Teilausschnitt aus der subjektiven Schullebenswirklichkeit der hier untersuchten Heranwachsenden nachzuzeichnen, die offensichtlich in Schuleinrichtungen in einer unvorteilhaften Stellung als „ethnisch, kulturell und national differierende“ Migrationsandere (als „Ausländer und Ausländerinnen“) eingelassen sind.

Konstruktionen schulischer Risikolagen für positionierte „Ausländer“

Wie aus den vorherigen einführenden Erläuterungen hervorgeht, kommen die befragten Jugendlichen in vier Diskussionsgruppen¹⁵⁵ der Sache auf die Spur, dass es im Grundsatz an Schulen signifikant ist, „ob man als Schüler eben einer von den Ausländer ist oder nicht“. Und in zwei Austauschrunden¹⁵⁶ wird zum

155Vgl. Kapitel „In kritischen Momenten als Zugehörige von Defizitären und Komplett-Andersartigen fremdbestimmt zu werden“.

156Vgl. Kapitel „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer anzugehören“.

Hauptthema gemacht, dass es *zusätzlich* von großer Tragweite ist, ob man ebendort mit einer separierten „Gruppierung unter den Ausländern“ in Verbindung gebracht wird oder nicht, welche als hochgradig abweichend von den restlichen Schülergruppen angesehen ist.

Bei der näheren Bestimmung, welche negativen Konsequenzen diese wahrgenommene zugewiesene Gruppenangliederung und schulische Stellung für die Einzelnen nach sich zieht, finden kritische Suchbewegungen statt: Gemeinsam erörtern die Untersuchten in den jeweiligen Austauschforen wie die allgemeine Schulsituation für „all die Dazugehörigen“, besser gesagt für die dementsprechend eingruppierten Schülerinnen und Schüler ausgestaltet ist; mit welchen Formen der schulischen Benachteiligung die Betroffenen zu rechnen haben und wie insgesamt die Schattenseite ebenjenes Status aussieht, dort teils unfreiwillig „Ausländer-Geltende/r zu sein“.

mit sich bringt. Ausdiskutiert wird hierzu, auf welchen Hintergründen, Gesetzmäßigkeiten und ihrem Wortlaut nach „schulischen Spielregeln“ die Ungleich- und Sonderbehandlungen basieren; welche konkreten Diskriminierungsphänomene zu beobachten sind und welche Effekte und Folgeerscheinungen diesbezüglich auftreten. Im Ganzen gesehen konstruieren die interviewten Jugendlichen interaktiv schulische Risikolagen, die ihres Erachtens für all jene Schülerinnen und Schüler bestehen, die genau wie sie dort als „Ausländer“ positioniert sind.

Bevor die betreffenden Gruppenerörterungen mit dieser inhaltlichen Ausrichtung in aller Ausführlichkeit abgebildet werden¹⁵⁷,

erfolgt an dieser Stelle eine gesamt übergreifende soziologische Kommentierung ihrer entworfenen Diskurse zum „Ausländer-Daseins an Schulen“. Mit anderen Worten, es findet eine entsprechende fachwissenschaftliche Einordnung statt, indem die zum Vorschein tretenden Schulerfahrungen und Wissensbestände analysiert werden. Herausgearbeitet

¹⁵⁷Vgl. Kapitel „Nachzeichnungen der sechs Gruppendiskussionen“.

wird hierbei, was sich in ihren Gedankengängen zum Schullebensraum und zu Schulen an sich manifestiert.

Konjunktiver Erfahrungsraum von Migrationsanderen

Ein zentrales Untersuchungsergebnis der Studie lautet: In den detaillierten Beschreibungen und Interpretationen der befragten Jugendlichen zu den wahrgenommenen Schulverhältnissen spiegelt sich ein konjunktiver schulischer Erfahrungsraum wider.

Schaut man sich die themenzentrierten Ausführungen der Diskussionsbeteiligten im Alter zwischen 14 und 19 Jahren an, so ist unverkennbar, dass sie als Heranwachsende prinzipiell die Erfahrung machen, im Schulmilieu unumgebar an ein übergeordnetes Kollektiv, an die „Ausländerschüler“ angegliedert zu sein. In zwei der insgesamt sechs Gruppenbesprechungen schildern die jugendlichen Befragten ihre Eindrücke, in Ergänzung hierzu an eine markante „Sondergruppe der Ausländer“¹⁵⁸ angeschlossen zu sein. Nach ihrem Wahrnehmungsempfinden erhalten ganz bestimmte Schülerinnen und Schüler ohne Zutun, eben all diejenigen, die den an Schulen vorherrschenden Normvorstellungen einer vermeintlich homogenen ethno-nationalen-kulturellen Gemeinschaft „der Deutschen“ nicht voll und ganz genügen, einen entsprechenden Status als „Ausländer oder gar als „Sonderausländer“ zugeteilt. Ihren Beobachtungen zufolge bedeutet dies in erster Linie, dass man in den Betrachtungsweisen des schulischen Lehrpersonals als „typischer Ausländerschüler“ verbucht wird oder gar obendrein den „sehr auffälligen Anderen“, gewissermaßen dem „Prototyp der

¹⁵⁸Die Minderjährigen in Gruppe 1 finden heraus, dass es inmitten der „Hauptgruppe der Ausländer“ die „von optischen Kriterien stark abweichende Sonderausländergruppe“, ebendie „Türken und Araber“, gibt. Hingegen machen die Teilnehmenden in Gruppe 4 aus, dass „die Muslime an sich“ eine geschlechterübergreifende „Sondergruppierung unter den Ausländern“ darstellen, da sie im Kontrast zu den „gewöhnlicheren Ausländeruntergruppen“ in höchstem Maß von ethno-nationalen-kulturellen Standards differieren; vgl. Kapitel „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer anzugehören“.

Ausländer“ zugeordnet wird.

Unter Berücksichtigung dieser Problematisierungen bestätigt sich, was sowohl in der deutschsprachigen jugendzentrierten Migrationsforschung als auch in den jungdorientierten Rassismusstudien bereits empirisch aufgedeckt wurde: Auch die hier Untersuchten sind als junge Menschen aus Einwandererfamilien prinzipiell in unvorteilhafte Gesellschaftstrukturen eingebunden, die spezifische Ungewissheiten in sich bergen, was die Zugehörigkeitsarbeiten und die Angliederung an soziale Gemeinschaften anbetrifft¹⁵⁹: In einer Migrationsgesellschaft sind sie durch ihre tägliche Schulteilnahme in Bildungseinrichtungen und in dazugehörige schulisch-institutionelle Gefügen involviert, in denen weiterhin auf sie machtvolle, schwerwiegende Unterscheidungen zwischen „Ausländischem-Ihr“ und „Inländischem-Wir“ einwirken (vgl. Mecheril 2003). Unter diesen von Grund auf bestehenden Schulbedingungen häufen sich unter den Zu-Wort-Kommenden wiederkehrende Erlebnisse und Eindrücke als Teil einer Schülergruppe der „Nichteigenen, Nichtursprünglichen“ rangiert zu werden und neben dem eh schon sozial umstrittenen gesellschaftlichen Stand gleichfalls in den schulischen sozialen Räumen als Migrationsandere, als „Ausländer, Ausländerinnen“, verortet zu sein.

In der Analyse zeigt sich, dass sich die untersuchten Adoleszenten und teils jungen Erwachsenen in Anbetracht dieser auf sie einwirkenden gesamtgesellschaftlichen und schulischen Konstellationen ähnliche Erfahrungsbestände aneignen, welche sich im Kern wie folgt zusammenfassen lassen: Gewohntermaßen kommen sie in den Austauschbeziehungen mit den Schulpädagog/innen nicht mit rechtsextremistischen oder menschenfeindlichen („ausländerfeindlichen“) offensiven Verbalangriffen in Berührung. In der Mehrheit sehen sie sich in der Schüler-Lehrer-Interaktion keiner unzweideutigen

159Einige Beispiele für jugendzentrierte Migrationsforschung, die Derartiges offengelegt hat: Mecheril 2003; Schramkowski 2007; Geissen 2010; Riegel/Geissen 2010; in Bezug auf jugendorientierte Rassismusforschung und die entsprechenden Ergebnisse, siehe z. B. Scharathow 2014; Terkessidis (2004); Willems/Leiprecht 2009 und Salentin 2007.

rassistischen Artikulation ausgesetzt.¹⁶⁰ In der Gesamtheit begegnen ihnen in den Beziehungen zu Lehrkräften subtile Erscheinungen von Ungleichbehandlungen und teilweise von einschränkenden Sonderbehandlungen, welche von ihnen als latenter, stellenweise verschleierter Alltagsrassismus erfahren werden und welche laut Terkessidis (2004) für Außenstehende eventuell ein „banales“ Ereignis darstellen, aber nach Auffassung der Betroffenen ein Übergriff auf die eigene Persönlichkeit bedeuten.

Das Datenmaterial belegt eindringlich, dass die Diskutierenden in speziellen Unterrichtskonstellationen die Auferlegung von askriptiven, unzureichenden Gruppeneigenschaften durchleben und im Zuge dessen sogleich die Festsetzung einer negativen Gruppenidentität aufspüren, nämlich als „einer von den Ausländerschülern“ oder als „einer aus der Sondergruppe der Ausländer“ fremdbestimmt zu werden. Derartige Vorfälle stellen einen nicht unerheblichen Teil ihres schulischen Erlebnisrepertoires dar. Ihr Gedankenaustausch ist angefüllt mit persönlichen Impressionen, in heiklen streckenweise „gefährlichen“ Momenten des Unterrichtsalltags als Angehöriger einer „ethnisch und kulturell differenten Schülerschaft“ festgelegt und dabei mit vermeintlichen unabänderlichen gruppenspezifischen Wesensmerkmalen versehen zu werden und hierdurch schließlich unerwünschte Attribute unterstellt zu bekommen. In Bezug auf solche Prozesse der Fremdbestimmung werden in vier der insgesamt sechs Gruppeninterviews¹⁶¹ Erfahrungen eingebracht, wonach man als „hingestellter Ausländer“ seitens der Lehrerinnen und Lehrer spezifische Defizite nachgesagt bekommt; man gleichzeitig aber auch mit Mutmaßungen einer „angeblichen Sonderbarkeit“ klarzukommen hat. Bezüglich Letzterem bereden beispielsweise die Jugendlichen in Gruppe 5 die Ausgangssituation,

¹⁶⁰Die Diskussion der Gruppe 1 stellt in dieser Hinsicht eine Ausnahme dar. Im Brennpunkt ihrer Erörterungen steht die Erkenntnis, dass „ihre Sonderausländergruppe“ mit einem besonders ausgeprägten verbalen Rassismus in Berührung kommen. Siehe hierzu folgendes Kapitel: „Die verbalen Attacken gegenüber „den Türken“ und Arabern“ – eine besondere Form der rassistischen Artikulation“.

¹⁶¹Vgl. entsprechendes Kapitel: „In kritischen Momenten als Zugehörige von Defizitären und Komplet-Andersartigen fremdbestimmt zu werden“.

basierend auf gut gemeinten Lehrerabsichten mit positiven außergewöhnlichen Gruppeneigenheiten ausgestattet und in seinem Dasein dahingehend idealisiert zu werden.¹⁶²

Was die augenscheinlichen Wirkungsweisen solch erfahrener Benachteiligungen im Unterricht anbetrifft, teilen sich die Untersuchten ähnliche Einsichten darüber: Als zugewiesener „Ausländer“ wird einem durch einen bestimmten Lehrerschlag, durch eine in in ihrer Größe nicht zu unterschätzende Teilgruppe der allgemeinen Lehrerschaft oder gar durch die Mehrheit der Pädagogen mittels *verdeckt gehaltener* Praktiken die *eine* zentrale, Botschaft angedeutet, nämlich dem Wesen entsprechend so aufzutreten, wie das „für Ausländertypen“ an Schulen bezeichnend ist; oder aber Pädagogen signalisieren einem die Erwartungshaltung, dass man die „für seine Schülergruppe vorgesehenen“ Verhaltensweisen gefälligst zu erfüllen hat, dass man eben das zu tun hat, was „einem als Ausländer oder gar Sonderausländer obliegt“.

Bei der Identifizierung solcher Unterrichtsvorfälle realisieren die Befragten: Trotz der von ihnen mehrheitlich für selbstverständlich befundenen Gruppenangliederung¹⁶³ sind sie in erster Linie einzigartige Individuen mit charakteristischen Eigenschaften eines Menschen und dennoch werden sie in bekannten und stets wiederholenden Situationen in ihren Worten „vereinheitlicht“. Fachlich ausgedrückt, empfinden sie sich als homogenisiert und zugleich als ethnisiert und kulturalisiert. Das heißt, die Befragten beobachten, dass sie als eine Einheit von Schülerinnen und Schülern mit vorherbestimmten kulturellen, ethnischen Attributen und „nichtdeutschen Wurzeln“ gleichgesetzt werden. Fremdzuweisungen dieser Art, wenn sie ebendann in bedenklichen Unterrichtssituationen bemerken als „Ausländerwesen“ oder vielmehr als „Sonderausländertypen“ reduziert zu sein, präsentieren sich für sie als Eingriffe in ihre Individualität und in ihre Selbstbestimmtheit.

162Vgl. entsprechendes Kapitel: „Die bunten Vögel, die angeblichen Exoten, die sehr spezielle Eigenschaften und Fähigkeiten besitzen und dadurch Herausragende sind“.

163Das grundsätzliche Nichthinterfragen einer derartigen Gruppenangliederung im schulischen Gefüge, unter den Teilnehmenden, wird im weiteren Fortgang erläutert.

Beim Erkennen dieser Zusammenhänge ermitteln die Interviewten, dass mit dieser Fremdzuweisung korrespondierende Lehrerhandlungsweisen auftreten, welche in der Hauptsache soziale Ausgrenzung aus einer vorgegebenen vereinheitlichten ethno-kulturell-nationalen Community, nämlich aus der „deutschen Schüler- und Lehrerschaft“, in Gang setzen. Im Endeffekt wird den hiervon Betroffenen suggeriert, im Klassenraum nicht zu den „Eigenen-Leuten“ zu gehören, stattdessen wesensmäßig „fremdartig“ und gleichzeitig „nicht gänzlich von hier“, eben nicht ausreichend „einheimisch, genuin“ zu sein. Solche Handlungsweisen werden seitens der Jugendlichen als eine nachdrückliche Hervorhebung einer nicht vollwertigen schulischen Zugehörigkeit gedeutet.

Unter Rückbezug auf soziales Grundlagenwissen zu Diskriminierung ist dieses in den Gruppendiskussionen beschriebene, geteilte Erfahrungsspektrum in seiner Beschaffenheit als eine Form *negativer Fremdtypisierung* einzustufen. Gemäß den Theoretisierungen von Schütz (1972) ist darin eine prägnante Ausprägung von Diskriminierung umfasst.

Schütz macht in seinen Ausführungen ebenjene sozialen Gruppenzuordnungen, die generell anhand von Typisierungen und korrespondierenden Relevanzsystemen erfolgen, zum Referenzpunkt von Diskriminierung. In bestimmten Machtkonstellationen, wenn im Zuge von Gruppenbildungsprozessen Vorgänge von *auferlegten nachteiligen* Zuordnungen wirksam werden, ist demgemäß der Tatbestand der Diskriminierung erfüllt. In diesem Fall verläuft die Nachteil bringende Formation in dieser Weise, dass von außen kollektive Eigenschaftszuschreibungen vorgenommen werden, welche im Ergebnis die gesamte Persönlichkeit von Individuen oder breite Schichten davon mittels abträglicher Merkmale typisieren (1972:236). Demzufolge liegt laut Schütz vor allem dann Diskriminierung vor, wenn Personen bei Hergängen solcher Gruppenzuweisungen bewusst Kenntnis davon nehmen, eine unzulängliche kollektive Zwangsidentität aufgestülpt zu bekommen; wenn sie diesbezüglich herausfinden, dass ihnen eine ungünstige Angliederung an eine im Machtgefüge untenstehende soziale Gruppierung aufgenötigt wird und wenn sie darüber hinaus derartige Zuschreibungsprozesse

als etwas Aufgezwungenes und Unabwendbares empfinden.

Vorgänge von Gruppenbildungen dieses Ausmaßes sind nach Schütz (1972:235) letztlich aufgrund folgender Gegebenheiten gravierend: Inmitten der höchst komplex verflochtenen gruppenbezogenen Ungleichheitsverhältnisse verfügen stets die Fremdtypisierenden über die Macht, ihr Relevanzsystem den von ihnen typisierten Individuen und sozialen Gruppen aufzutragen und somit deren Institutionalisierung zu erzwingen. Aus diesem Blickwinkel besteht das Prekäre darin, dass die diskriminierten Einzelperson und die betreffenden sozialen Teilgruppen aufgrund ihrer unterrangigen Position keine Deutungshoheit über die Art und Weise der Typisierung besitzen. Das heißt, ganz gleich welches Selbstverständnis die Betroffenen (die Typisierten) von ihrer gemeinschaftlich konstruierten „eigenen Gruppe“¹⁶⁴ haben, so verfügen letztendlich die sozial einflussreicheren Außenstehenden – in diesem Fall die gruppierten Nichtausländer, die „deutsche Schüler- und Lehrerschaft“ – über die Macht, in sozialen Abfolgen dieser Art die charakteristischen Eigenheiten der sozial untergeordneten Gruppierung („die Ausländerschülergruppe“) festzuschreiben.

Ausgehend von den hier Untersuchten spiegeln sich in ihren Reflexionen Erlebnisse von *diskriminierender negativer Fremdtypisierung* wider: Explizit berichten sie darüber, sich in spezifischen Unterrichtskontexten damit konfrontiert zu sehen, seitens der Schulpädagogen einem scheinbar homogenen negativ konnotierten „Ausländerschülerkollektiv“ oder „einer separierten Untergruppe der Ausländer“ zugeteilt zu werden und größtenteils mit unschönen, für unveränderlich befundenen Gruppencharakteristiken versehen und dementsprechend essentialisiert zu werden. Demzufolge sehen sich in jenen heiklen Momenten Mutmaßungen und entsprechenden Andeutungen ausgesetzt, gerade jetzt ein mangelbehaftetes Benehmen an den Tag zu legen und somit „wie ein typischer Ausländerschüler“ aufzutreten oder scheinbar typische „Leistungsdefizite der Ausländer“ zu offenbaren. Auch werden Sinneseindrücke verarbeitet, sich als unter Druck gesetzt zu empfinden, in ebenjenen problematischen Augenblicken Klischeevorstellungen in puncto „Ausländer/Sonderausländer“ Genüge leisten zu müssen.

164Im Kontext der Untersuchung sind die „Ausländerschüler/innen“ damit gemeint.

Aneignung von atheoretischem Schülerwissen: Was es für eine Bewandnis mit dem „Ausländer-Sein und schulischer Diskriminierung“ auf sich hat

Im Verlauf der jeweiligen Gruppendialoge und der darin stattfindenden Konstruktionen schulischer Risikolagen für „platzierte Ausländer“ wird nicht nur sichtbar, dass die Heranwachsenden diesen zusammengetragenen Erfahrungshorizont gemein haben. Auf der Grundlage ihres langjährigen Schulbesuchs und des Beteiligtseins an diesem besagten konjunktiven Erfahrungsraum haben sie ein dementsprechendes atheoretisches¹⁶⁵ Schülerwissen erlangt, welches ihnen als implizite Orientierung in der Schulwelt dient und gleichzeitig ihr praktisches Handlungswissen in der Schule bestimmt. Mittels diesem erklären und begründen die Studienteilnehmenden ebenfalls, was es für eine Bewandnis mit den Gesamtzusammenhängen rundum das „Ausländer-Sein/Sonderausländer-Sein“ und den Hintergründen, Abläufen und den Nachwirkungen schulischer Diskriminierung hat.

Die Befragten schöpfen schließlich aus diesen mit den Schuljahren angereicherten Wissensbeständen, um ihre Schulwelt im Einzelnen und auch die darin widerfahrenen Ungleichbehandlungen nachvollziehbar zu machen.

Dabei präsentieren sie einhellige Einsichten und entsprechende Interpretationen über bestimmte schulische Ausgangslagen: Nach ihrer geteilten Auffassung kommen im schulischen Lebensraum *allgemein gültige* herausfordernde Rahmenbedingungen zum Tragen. Soll heißen, es existieren Gesetzmäßigkeiten, Regeln und dazugehörige Mechanismen, welche verschiedenartige Beeinträchtigungen gegenüber „zugewiesenen Ausländern“ entstehen lassen. Ihres Erachtens sind Angehörige der „Ausländerschüler“ oder ihrer Untergruppen wie die „muslimischen Schüler“ oder die „Araber und Türken“ in bestimmter Hinsicht von Anfang an in Schulmissverhältnisse

¹⁶⁵Die Grundlagen zum atheoretischen, reflexiv verfügbaren Wissens, siehe Mannheim 1980; Bohnsack 2003:59ff.

eingelassen.

In ihren Konkretisierungen hierzu machen die Befragten im Wesentlichen geltend: Die derart eingruppierten Schülerinnen und Schüler laufen Gefahr, im Vergleich zu den nicht-ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler oder im Kontrast zu den „normalen, weniger auffälligen Ausländern“, bei denen anscheinend die Normabweichung vom „schulischen Standard des Deutsch-Seins“ nicht so gravierend ausfällt, in *allseits bekannten* Unterrichtssituationen schlechter behandelt zu werden und gleichzeitig als etwas „Eigenartiges“ abgefertigt zu werden. Ihren Beschreibungen zufolge bekommt man es also als Mitglied des jeweiligen betreffenden Schülerkollektivs in spezifischen Gegebenheiten mit einem Inventar an Ungleichbehandlungen zu tun, die sich oftmals als unangenehme Sonderbehandlungsformen entpuppen. Ein derartiger gegen „Ausländer-Geltende“ gerichteter Bestand wird als eine Ansammlung von Vorannahmen und daraus abgeleiteter Lehrpraktiken umschrieben und als solches kategorisiert.

Dieses charakteristische Setting aus ungünstigen Vorurteilen, Klischeevorstellungen und korrespondierenden Behandlungsweisen stellt sich aus ihrer Sicht als eine unvermeidliche Komponente dar, die nun einmal aus dem Schulalltag nicht wegzudenken ist. Bis zu einem gewissen Grad ist die Konfrontation in gewissen Unterrichtskontexten mit den einzelnen Grundannahmen und mit den betreffenden Praktiken vorhersehbar und sie ist demnach für die in solche schulischen Vorgänge eingeweihten „positionierten Ausländer“ nichts Unerwartetes. Des Weiteren kennzeichnen sich ihrer Meinung nach diese speziellen Lehrerumgangsweisen dadurch, dass ihre aussondernden Botschaften den betroffenen Schülerinnen und Schülern so gut wie immer auf verdeckte Weise verdeutlicht werden, sprich dass es keiner großen Worte, keiner ausgiebigen Bemerkung bedarf, den Kerninhalt klarzumachen, neben „der deutschen Schülerschaft“, ein davon völlig abweichender „Ausländertyp“ zu sein, der gerade jetzt im Klassenzimmer dahingehend in Erscheinung tritt, wie es eben für „so einen“ nicht anders sein kann.

Zudem werden diese „typischen“ Lehrannahmen und Handhabungen als Instrumentarium begriffen, anhand denen das pädagogische Personal hauptsächlich während des Unterrichtsgeschehens „die bestimmten Schüler/innen“ nach außen hin als normabweichende Schulakteure markieren, die entweder einem Kriterium oder gleich mehrere Kriterien des „typisch Deutschen“ nicht gerecht werden – sei es etwa in optischer Hinsicht oder in Bezug auf die Trägerschaft „fremd klingender“ Vor- und Nachnamen oder hinsichtlich einer nichtchristlichen Religionszugehörigkeit. Gemäß ihren Anschauungen ruft dieses Lehrerrepertoire an Voreingenommenheiten und zugehörigen Handlungsweisen das Gefühl hervor, je nach Unterrichtssituation, in Bezug auf spezifische schulische Erforderlichkeiten durch und durch mangelhaft zu sein oder in einem gewissen Kontext „fremdartig, sonderbar“ zu sein. Nach ihrer geteilten Ansicht handelt es sich insgesamt gesehen um Verfahrensweisen, anhand denen einem Pädagogen die Anerkennung als gleichgestellte, gleichberechtigte Schulteilnehmende verwehren und mittels derer sie einem die bedingungslose vollständige Angehörigkeit zur Schulgemeinschaft absprechen.

Unter dem Strich werden die Auswirkungen dieser Ansammlung von Lehrervorurteilen und Handhabungen für alles andere als nichtig befunden: Die Jugendlichen tragen die Einschätzung vor, dass die hierdurch hervorgerufene Auferlegung einer Gruppenidentität¹⁶⁶ für den Einzelnen bedeuten, schließlich signalisiert zu bekommen, in einem bestimmten Kontext wesenskonform, „eben wie ein typischer Ausländer/Sonderausländer zu sein“; und dass man sogleich wahrnimmt, gegen seinen Willen die Trägerschaft von „Ausländerschüler-Eigenheiten“ aufgehalst zu bekommen, wodurch man sich in Drucksituationen wiederfindet, den vorgefertigten, vorgeprägten Lehreransichten über „seine Schülergruppe und deren herausstechenden Charakteristiken“ nachzukommen.

In diesem Kontext sind sich die Befragten darüber einig, dass das besonders Schwerwiegende eines solchen Inventars darin zu sehen ist, dass die individuellen Befähigungen, Neigungen und Vorlieben komplett ausgeblendet werden und der Wesenszug der betreffenden Schülerinnen und Schüler

166d. h. Teil der partiell defizitären und sonderbaren Ausländertypen zu sein

festgelegt wird und all dies somit zu etwas Vorherbestimmten wird.

Obwohl die Studienteilnehmenden in Bezug auf ebenjene entdeckten allgemein geltenden Schulausgangslagen für „Ausländer/Sonderausländer“ unterschiedliche erfahrungsbasierte Beurteilungen vornehmen, wie dieser Bestand an Lehrerbefangenheiten und Umgangsformen konkret ausgestaltet ist und mit welchen Folgeerscheinungen zu rechnen ist, so deckt sich ihre Auffassung, wonach die daraus resultierenden Verwicklungen alles andere als trivial sind: In manchen Gruppen machen die Minderjährigen aus, dass es in puncto emotionalem Unterrichtserleben zu Verstimmungen, Unmut und Irritationen kommt. Eine Bandbreite an grundverschiedenen Gefühlserregungen erwächst daraus; so dass sich die hiervon Betroffenen etwa als verletzt, genervt oder belästigt empfinden oder zum Beispiel durchleben, wie sie in Reaktion auf Lehrerakte mit sich selbst kämpfen müssen, ausreichend Geduld und Selbstbeherrschung aufzubringen und sich nicht „provizieren“ zu lassen, sich keinem Wutausbruch hinzugeben.¹⁶⁷ Neben dem können im Zuge stets wiederkehrender Drucksituationen, „auf Knopfdruck“ einen „üblichen Ausländer- oder Sonderausländertypen“ performen zu müssen und dazugehörige aufgedruckte Sonderaufgaben/-funktionen nachgehen zu müssen, sogar psychosoziale Belastungen am eigenen Leibe erfahren werden.¹⁶⁸ Aber auch das Erleben von Restriktionen in Bezug auf die gleichberechtigte Unterrichtsbeteiligung bleiben nicht aus. Diskussionsbeteiligte tragen zu diesem Punkt vor, dass sich durch jene „üblichen“ Pädagogenpraktiken im Großen und Ganzen schulische Missverhältnisse herausbilden; da einzig von „ihrer“ separierten „Untergruppierung der Ausländer“, von den „besonders hervorstechenden Muslimen“ regide Verhaltensmaßregeln abverlangt werden, welche die restlichen Schülergruppierungen, wie die „normentsprechenden

167Dies geht zum Beispiel aus der Besprechung der Gruppe 2 hervor. Siehe dazugehöriges Kapitel: „Die Verhaltensauffälligen, denen es an Disziplin und unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen“.

168Derartige Druckmomente, den Vorstellungen von „ausländischen Religionswesen“ eins-zu-eins entsprechen zu müssen“, werden vor allem in Gruppe 4 von den betreffenden Berichtenden reflektiert. Vgl. entsprechendes Kapitel: „Als spezielle Ausländergruppe, all jene mit muslimischem Hintergrund, als Religionsmenschen reduziert zu werden“.

Deutschen“ oder die den schulischen Vorgaben des „Deutsch-Seins“ eher genügenden anderen Ausländerschülergruppen nicht einzuhalten haben. Des Weiteren empfinden Interviewteilnehmende bestimmte Lehrervorannahmen und -handhabungen deshalb als prekär, da sie ihrem Urteil zufolge weitreichende Beschwerlichkeiten und Hürden in der Bildungsteilhabe zum Ergebnis haben.¹⁶⁹

Jugendtypische Wahrnehmungsmuster und dazugehörige Verarbeitungs- und Orientierungsweisen

Aus der intensiven Durchsicht der Gruppeninterviews geht wie gesagt hervor, dass die untersuchten Jugendlichen im Kontext ihrer Ausländer-Diskurse als Handlungsbefähigte und sogleich als Expertinnen und Experten in eigener Sache eine große Anzahl an Zusammenhangsvermutungen und zugehörigen akteurspezifischen „Thesen“ und „Theorien“ ausbauen. Bei ihrer gemeinsamen Klärung schulischer Risiken bringen die Jugendlichen schließlich ihr atheoretisches und impliziertes Wissen ein, welches ihr Denken und ihre Handlungen im Schullebensraum strukturiert und mitbestimmt (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003:59ff). Und im Zuge dieser Gruppenbesprechung erschaffen auch sie sich ein *neues* Wissen, welches für sie zuvor indisponibel gewesen ist, um sich letztendlich Erscheinungen von Benachteiligungen und Restriktionen in den Austauschbeziehungen mit Schulpädagogen erklärbar zu machen. Scharathow spricht im Kontext von Suchbewegungen bei diskriminierungserfahrenen Migrantenjugendlichen von „entdeckten Regeln und Mechanismen, die nicht Teil des formalen Wissens, nicht transparent und offensichtlich sind; die aber für die erlebte Realität dennoch Gültigkeit besitzen und in der Lage sind, das Erfahrene zu erklären“ (Scharathow 2014:281). Des Weiteren wird in der Analyse ersichtlich, dass die betreffenden Heranwachsenden bei der Vermittlung ebenjenes Schülerwissens zu den Hergängen rundum die „Ausländer-Stellung“ und schulischer

¹⁶⁹Auslegungen dieser Art sind in der Besprechung der Gruppe 6 zu beobachten. Folgendes Kapitel hierzu: „Während der Schullaufbahn in wichtigen Etappen mit einem „falschen Glauben“ konfrontiert zu werden und hierdurch im Bildungsverlauf Hürden zu haben“.

Ungleichbehandlung *gleichermaßen* jugendtypische Wahrnehmungsmuster sowie Bearbeitungs- und Orientierungsweisen an den Tag, wie dies bereits in der besagten Studie von Scharathow (2014) zu beobachten ist.

Was diesen Punkt anbetrifft, so zeigt sich grundsätzlich auf augenscheinliche Weise: Diskriminierung erweist sich hinsichtlich ihrer Entstehung, ihrer Ausbreitung und ihres Fortgangs als auch in Bezug auf ihre mächtigen Effekte als ein höchst kompliziertes und in vielerlei Hinsicht undurchsichtiges soziales Phänomen. Dieser Umstand erschwert es den Befragten als größtenteils Nichtvolljährige, als Schülerinnen und Schüler sowie als Gesellschaftsmitglieder die multiperspektivischen Dimensionen all dessen im Einzelnen zu durchschauen, welche sich hinter dem aufgespürten omnipräsenten und unabwendbaren „Ausländer-Sein“ und hinter den realisierten Ungleichbehandlungs- und Ausgrenzungsformen verbergen. Konsequenterweise liegt auch bei den hier berichtenden Adoleszenten ein „eingeschränkter“ Blickwinkel vor, da die vielgestaltigen Gesamtzusammenhänge nicht in ihr Bewusstsein dringen, welche in der Schul- und Unterrichtsroutine zu Diskriminierung gegenüber „zugewiesenen Ausländern“ und zu Infragestellung der sozialen Angehörigkeit beitragen.

Somit kommt in den Aushandlungen der Befragten im Grunde zum Vorschein, dass *auch sie* in ihrer sozialen Position als Jugendliche über die hierfür mitverantwortlichen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse und die entsprechenden ausgebildeten Unausgewogenheiten keinen Überblick haben, welche in den Strukturen, Prozessen und Diskursen der Gesamtgesellschaft eingelassen sind; und dass sie all diese genannten maßgeblichen Faktoren für die Herausbildung des „Ausländer-Status“ in ihrem Schulalltagswissen nicht präsent haben. Folglich berücksichtigen sie weder Ausprägungen struktureller noch institutioneller Diskriminierung in ihren Entwürfen schulischer Gefährdungslagen und in ihren Erklärungsmodellen zum Sachverhalt, weshalb sich hinderliche und einengende Diskriminierungsphänomene fortwährend ereignen (vgl. Scharathow 2014:407-412). Beim subjektiven Schulerleben spielen all diese erwähnten Erscheinungsformen für die Untersuchten überhaupt keine Rolle. Die Materie „Diskriminierung in schulischen

Bildungseinrichtungen“ wird als ein Gegenstand perzipiert, der ausschließlich individuell erzeugt wird, das heißt durch die Übernahme von gruppenbezogenen Vorurteilen, generalisierenden Meinungen und Überzeugungen einschließlich entsprechender Akte Einzelner und sozialer Gruppen hergestellt wird. Dementsprechend bringen die befragten Jugendlichen die Ungleichbehandlung an sich und die soziale Ausgrenzung in den schulischen Gefügen einzig und allein mit den machtvollen Schüler-Lehrer-Wechselbeziehungen in Verbindung.

Diese grundlegend zu beobachtende Nichtwahrnehmung von Diskriminierungsformen, welche in den grundverschiedenen Gesellschaftsstrukturen und in der Schulinstitution ihre Wirkung zeigen, wird nachfolgend Punkt für Punkt veranschaulicht – und zwar unter Rückgriff auf zentrale Einsichten aus der soziologischen Grundlagenforschung diesbezüglich.

Die „reale, feststehende“ Ausländerschülergruppierung und die naturgemäße dazugehörige schulische Stellung

Sowohl in den Ausführungen zum persönlichen Schulerleben als auch in ihren allgemein gehaltenen Charakterisierungen der schulischen Lebenswelt sticht ein Deutungsmuster hervor, welches sich wie ein „roter Faden“ durch das gesamte empirische Material zieht.¹⁷⁰ Die Teilnehmenden unterbreiten mehrheitlich ein Grundverständnis, wonach es sich bei dem „schulischen Dasein als Ausländer“ um die Mitgliedschaft in einer feststehenden, realen Schülergruppierung handelt. Und gemäß ihrer Vorstellung ist ein solcher Zustand von wirklichkeitsgetreuer Angliederung von nachhaltiger Tragweite: Die in schulischen Gebilden derart Eingegliederten erhalten von Beginn an eine sehr spezielle, vorgegebene schulische Position. Sprich sie haben ebendort in bestimmter Hinsicht keinen leichten Stand, da sie das zum Teil problembehaftete Ansehen besitzen, in den Augen der Schulpädagogen die „ethnisch und kulturell differenten Anderen-Schüler“, die „Ausländertypen“ zu sein. Dem hinzukommend fördern die Besprechenden in zwei

¹⁷⁰Vgl. Kapitel: „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

Diskussionsgruppen¹⁷¹ eine „gewöhnliche“ Folgeerscheinung dieser Art der schulischen Angliederung zutage: Gemäß ihrer Wahrnehmung gibt es „unter den Ausländern“ bestimmte Individuen wie „sie“, die Bestandteil einer klar getrennten „Ausländeruntergruppe“ sind, wie etwa die Schülerinnen und Schüler mit muslimischen Hintergrund oder die „optisch augenfälligen Türken und Araber“, die ihres Erachtens in den schulischen sozialen Räumen quasi eine „Sonderform des Ausländischen“ repräsentieren.

Aus soziologischer Perspektive entspricht eine solchermaßen widerfahrene Gruppenangliederung weder einer vorgegebenen Anordnung von schulischen Teilgruppen noch einer damit korrespondierenden natürlichen Stellung innerhalb des Schulgefüges. Durchlebte Zuordnungsprinzipien wie diese innerhalb der Schülerschaft verkörpern keineswegs etwas Naturbelassenes, das Schülerinnen und Schüler und in diesem Fall die Untersuchten zwangsläufig einzunehmen haben. Das „Ausländer-Dasein“ ist stattdessen als eine für die dementsprechend Zugeordneten folgeschwere soziale Konstruktion einer Schulpersonengruppe zu verstehen, deren Eingruppierte sich im Schulumilieu nicht gegenseitig kennen (vgl. Scherr 2016; Hormel 2007). Erst indem dieser abstrakten und eigentlich unbestimmten, uneinheitlichen Gruppierung von Einzelpersonen mittels der institutionellen und organisatorischen Beschaffenheit von Schulen, den dort wirksamen Praktiken und Diskursen die Trägerschaft vermeintlicher Gruppencharakteristiken zugeschrieben wird und den betreffenden Zugewiesenen eine kollektive Identität übermittelt wird („die Ausländerschülerschaft“), werden sodann die jeweiligen Kinder und Jugendliche zu *den* Ausländern gleichgemacht; soll heißen sie werden in Bezug auf ihre individuellen Eigenheiten als Menschen simplifiziert. Auf der Grundlage solcher Vorgänge von Gruppenformation, in den gesamtgesellschaftlichen als auch in den schulischen Sphären, werden die jeweiligen Schülerinnen und Schüler letzten Endes von den Schulakteuren der ernennten Mehrheit – der „Nicht-Ausländer“, der „deutschen Schüler- und Lehrerschaft“ – unterscheidbar gemacht.

171Hiermit ist die Besprechung der Gruppe 1 und der Gruppe 4 gemeint. Siehe näheres hierzu, entsprechendes Kapitel: „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer anzugehören“.

Genauso verhält es sich mit den erlebten schulisch konstituierten untergeordneten „Sondergruppen der Ausländer“ und mit der in Stein gemeißelten „für alle Zeiten“ fortbestehenden Angehörigkeit zu „all jenen“. Soziologisch gesprochen sind personenbezogene Gebilde von diesem Format ebenso nicht als etwas Naturgetreues zu betrachten. Die Erschaffung solcher Gemeinschaften entsteht erst im Zuge dessen, wenn in schulischen Bildungseinrichtungen unterschiedliche „Ausländergruppen“ gegeneinander abgegrenzt werden und sich hierdurch auf nachhaltige Weise in der schulisch sozialen Ordnung übermächtige, gewichtige Ranggliederungen aufbauen und sich ausbreiten.

Selbstverständliche, unumstößliche Schulstrukturen: Die binär ausgerichtete Zugehörigkeitsordnung und die dementsprechenden Ein- und Zuteilungsprinzipien

In der Auseinandersetzung mit ihrer Schulwelt – mit ihren dazugehörigen Erfahrungen mit dem „Ausländer-Status“, mit Diskriminierung und Nichtanerkennung von Zugehörigkeit zu einer ethno-national-kulturell abgegrenzten Schulgemeinschaft – ist ein weiterer *Fixpunkt* zu erkennen, anhand dem sie sich den Stand der Dinge begreiflich machen: Aus ihren Reflexionen ist herauszulesen, dass sie in aller Regel ihre Angliederung zur „Ausländerschülergruppe“ oder ihre zusätzliche Anordnung zu einer stark markierten „Untergruppe der Ausländer“ als ein Element vorbestimmter, gewissermaßen naturgegebener Schulverhältnisse auslegen. Das Meinungsbild der Diskussionsbeteiligten lautet, dass diese Erscheinung von Gruppenbildung Teil einer *binär* ausgerichteten Schulzugehörigkeitsordnung ist. Basierend auf ihren subjektiven Eindrücken vom Unterrichtsalltag halten sie sich demzufolge in schulischen Begegnungsarrangements auf, welche so ausgeformt sind, dass auf sämtliche Schulakteure, Schüler/innen sowie Lehrer/innen, eine übergeordnete Disposition in „zwei Hauptlager“ einwirkt. Gewohnheitsgemäß ist darunter zu verstehen, dass klar von einander abgetrennt auf der einen Seite „all diejenigen“ angeordnet sind, welche entweder „tatsächlich“

Ausländerangehörige sind oder die zumindest in den Betrachtungsweisen der Lehrkräfte als solche erkannt werden. Auf der anderen Seite befinden sich die „Nicht-Ausländer, die Deutschen“, welche als Repräsentanten einer scheinbar einheitlichen ethno-nationalen-kulturellen Schulcommunity fungieren und die demnach auf allumfassende Weise den etablierten schulischen Normvorstellungen Genüge leisten, „wie ein deutscher Schüler, deutsche Schülerin zu sein hat“.

Aus diesen Skizzierungen zur Zusammensetzung des allgemeinen schulischen Gruppengefüges ist ebenso unverkennbar zu entnehmen, dass ein dementsprechendes *schulisches Ein- und Zuteilungsprinzip* für den täglichen Schulbesuch eine enorme Bedeutung erlangt, da es für die Schulbeteiligten als maßgebliche Leitlinie dient: Soll heißen, die Schüler- als auch die Lehrerschaft ist sich generell dadurch im Klaren, dass sich ohne jede Ausnahme jedes Individuum entlang dem Schema „entweder du bist Ausländer oder Deutscher“ verortet und unterdessen von seinem Gegenüber demgemäß klassifiziert wird. Unter dem Strich manifestiert sich in den entsprechenden Grundüberlegungen der Interviewten zu Schule eine Gewissheit, dass sich in dieser erlebten sozialen Beschaffenheit eine nicht anders vorstellbare Strukturierung von schulischen Begegnungs- und Bildungsräumen widerspiegelt und dass sich darin letztlich ein unumstößlicher Zustand der Schullebenswirklichkeit zeigt.

Was dieses durch die Heranwachsenden widerfahrene schulische Ordnungsprinzip von Dazugehörigkeit und Gruppenzuteilung anbetrifft – wonach sich in Schuleinrichtungen jede Person, ganz gleich ob Schüler oder Pädagoge, absolut sicher ist, ob er/sie sich als „Ausländer“ oder als „Angehöriger der Deutschen“ ausgeben kann, ob er/sie als solches von anderen anerkannt wird und dabei jeder indes überblickt, wie sich die anderen Schulakteure in diese Schulordnung einfügen – so lässt sich soziologisch hierzu folgern: Vom fachwissenschaftlichen Standpunkt fallen darunter weder naturverbundene, schicksalshafte Grundregeln von Gruppenverortung noch soziale Konstitutionen, welche einzig durch das tägliche aufeinander Einwirken

von schulisch Agierenden verursacht werden. Gleichlaufend mit diesen schulischen sozialen Gruppenaustauschbeziehungen und den dazugehörigen Handlungen Einzelner und sozialer Teilgruppen werden solch erlebte Geflechte von Gruppenformation¹⁷² im *schulisch-institutionellen Rahmen* miterzeugt.

Zu diesem Punkt belegt das Datenmaterial¹⁷³ mitsamt der darin sichtbar werdenden Anschauungsweise der Befragten – wonach eben jeder in Bezug zu sich ganz genau weiß, ob er in der Schule dem einen oder dem anderen Hauptkollektiv zuzurechnen ist, oder ob der Betreffende in Ergänzung hierzu zu einer „Sondergruppierung der Ausländer“ zählt – auf eindringliche Weise: Unabhängig davon, welche Schulen die Untersuchten im Einzelnen besuchen, so verbringen sie einen Großteil ihrer Lebenszeit in Bildungsinstitutionen, in denen eine Allgegenwärtigkeit und Unumgänglichkeit hinsichtlich nationalstaatlicher Differenzkategorien vorherrscht und dort ebenjene zwei Referenzpunkte der sozialen Angliederung („ausländisch - deutsch“) fest verankert sind und sich demgemäß alle Schulpartizipierenden danach ausrichten. Bei näherer Betrachtung dieser Orientierungsweisen in den dementsprechend ausgeprägten Schulgebilden wird somit ersichtlich, dass die Diskussionsbeteiligten in *institutionelle Grundstrukturen* eingelassen sind, in denen nach wie vor ein machtvoller Beitrag zur Unterscheidung zwischen „inländischem-Wir“ und „ausländischem-Ihr“ geleistet wird (vgl. Mecheril/2003:148ff).

Mit Blick auf Schulen als Teil des Bildungssystems ist soziologisch anzumerken, dass sich in den entsprechenden Strukturen eine nicht zu unterschätzende institutionelle Präsenz von Diskriminierung vorhanden ist, welche gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachreichende Folgen hat. Diese Grundvoraussetzung, wodurch *in* und *durch* Schulinstitutionen Benachteiligungen bewirkt und reproduziert werden, haben

172Damit ist die dort etablierte Gruppenzuweisung zu den „Ausländerschülern“, zu den jeweiligen „Sondergruppen der Ausländer“ und zur „deutschen Schülerschaft“ gemeint.

173Näheres hierzu: Hauptkapitel „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

insbesondere die beiden Soziologen Gomolla und Radtke fundiert herausgearbeitet (vgl. Gomolla/Radtke 2000; 2007; Gomolla 2006 ebenso hierzu Dirim/Mecheril 2010; Diehl/Fick 2012:11; Flam 2007).¹⁷⁴ Vor diesem Hintergrund entfalten sich in den schulischen Gefügen ungünstige Mechanismen, wie vor allem die ebendort vorzufindenden dominanten Normalitätserwartungen in Bezug auf den sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund des „Durchschnittsschülers“. Hierzu zählt auch der monokulturelle schulische Habitus, welcher einen nachteiligen Effekt gegenüber Heranwachsenden aus Einwandererfamilien hat. Ebenjene Grundannahmen über den „gewöhnlichen Schüler“ als „christlich sozialisiertes Mittelschichtskind“, das einzig mit der deutschen Familiensprache aufwächst, bedingen institutionelle Handlungslogiken, korrespondierende Umgangsweisen und Lösungsstrategien, welche speziell gegenüber migrantischen Schülerinnen und Schülern auf benachteiligende Weise Anwendung finden. In der Konsequenz wirken sich unvorteilhafte Schulroutinen aus, im Hinblick darauf, wie Migrantenkinder und -jugendliche in puncto Schul- und Sprachfähigkeit zu bewerten sind und wie diesbezüglich mit ihnen zu „verfahren“ ist. Vor allen Dingen können sich ungleiche Maßstäbe hinsichtlich der Leistungsbewertung festigen. Neben dem nehmen ethnisierende und kulturalisierende Fremdzuschreibungsprozesse Einfluss auf die betreffenden Schülerinnen und Schüler, wenn nämlich infolge von institutionalisierten, routinierten Handlungsabläufen diese eigentlich heterogene Kinder und Jugendgruppe homogenisiert wird und die Betreffenden letztendlich in den schulischen sozialen Räumen als „die Anderen, die Normabweichenden“ hergestellt und als solches markiert werden.

Unter Berücksichtigung der genannten Punkte ist evident, dass infolge dieser hier beschriebenen Hergänge sowohl in als auch durch Schuleinrichtungen wirkmächtige Muster an nationalen, kulturellen und ethnischen Unterscheidungen installiert werden und dass hierdurch die binäre Differenzierung („Schülerschaft der Ausländer und der Deutschen“) vorgegeben wird.

¹⁷⁴Ausführliches zur „institutionellen Diskriminierung“: Siehe „Theoretischer Teil“, entsprechendes Unterkapitel „Innerschulische Faktoren“.

Zurückkommend auf jenes empirisch nachgewiesene jugendtypische Wahrnehmungsmuster, wonach diskriminierungsbetroffenen Migrant*innen Jugendlichen im Normalfall ebendiese in den Institutionen ausgebildete Diskriminierung nicht gegenwärtig ist und sie der Fortentwicklung von Ungleichheitsverhältnissen in den gesellschaftlichen Teilbereichen inbegriffen im Schulsystem nicht gewahr werden (vgl. Scharathow 2014:409), lässt sich in dieser Studie hierzu Folgendes beobachten: Zwar spüren die beteiligten Jugendlichen in ihren Erörterungen jene omnipräsente binäre Schulzugehörigkeitsordnung mitsamt den zugehörigen Ein- und Zuteilungsleitlinien auf, dennoch stellen sie diese strukturell-institutionelle Ausprägung von Diskriminierung nicht in Frage. Im Ergebnis werden also auch in dieser Untersuchung strukturelle und institutionelle Dimensionen von Ungleichbehandlung seitens von Minderjährigen nicht kritisch ins Visier genommen.

Im Verlauf der sechs Gruppendiskussionen werden diese für das Schulumilieu ausschlaggebenden schulischen Regeln und Logiken nicht explizit kritisch reflektiert. Auch werden die dazugehörigen Problematiken nicht dezidiert angegangen, welche aus solch benachteiligenden schulischen Ordnungsprinzipien resultieren.

Soziologisch betrachtet, ist diese grundlegende Materie für die Schulteilnahme alles andere als unproblematisch, da die schulischen Reglementierungen in Gestalt einer binären Zugehörigkeitsrichtlinie die Gruppenformation in den schulischen Sozialisations-, Interaktions- und Lernräumen maßgeblich normieren. Hierdurch steht für alle involvierten Schüler*innen sowie Schulpädagog*innen schlussendlich fest, dass sie sich entlang dieser zwei besagten Hauptgruppierungen abzugrenzen haben.

Parallel dazu formt sich unter der allgemeinen Schülerschaft ein einschneidendes Hierarchiegefälle, indem die Verteilung von ungleichen Positionen, besser gesagt von stark voneinander abweichendem Status erfolgt: All jenen Schülerinnen und Schülern, die den schulisch gefestigten Maßstäben „einer ethno-national-kulturellen Gemeinschaft der Deutschen“ entsprechen, wird es demgemäß gewährt, sich im Schullebensraum zu der höchstrangigen Gruppierung „der Eigenen, der Nicht-Anderen“ hinzuzählen. Im Gegensatz dazu

haben all diejenigen, die diesen besagten fest gefügten schulischen Ansprüchen nicht Genüge tun, in der Anordnung der Schülergruppen den unteren Rang der „Nichteinheimischen, Nichtgenuinen“, der „Ausländer-Angesehenen“ einzunehmen. Und auf der Grundlage solch gewichtiger schulischer Festlegungen von Gruppenzugehörigkeit bekommen Letztere ihre vollwertige Mitgliedschaft zur Schulgemeinschaft vorenthalten.

In den meisten Gruppenbesprechungen ist nicht zu übersehen, dass die Befragten diese hier umrissenen an deutschen Schulen vorherrschenden Gesetzmäßigkeiten und „Spielregeln“ bezüglich der Strukturierung von Angliederung und Gruppenzuweisung erkennen und dass sie den bedenklichen Umstand realisieren, dass dadurch hierarchische Rangordnungen in der Schulwelt geschaffen werden. Auch die damit in Zusammenhang stehenden Normalitätserwartungen an Schulen – ebenjene gewichtigen Vorgaben hinsichtlich dessen, was in Bezug auf Schülerinnen und Schüler als „grundlegend deutsch“ und was als „nicht-deutsch“ definiert wird – werden größtenteils seitens der Jugendlichen entdeckt und lösen dementsprechend Unmut, Enttäuschung und Zweifel aus. Nichtsdestotrotz machen sie diese für sie als Minderjährige schwer zu fassende Angelegenheit nicht zum Hauptgegenstand ihrer Kritik. Es findet keine intensive Beanstandung zu bestimmten durchaus diskussionsbedürftigen Sachverhalten statt, wie etwa darüber, anhand welcher Grundlagen und Kriterien in solchen Bildungsinstitutionen entschieden wird, für *welche* Personen die schwierigere soziale Stellung als „Ausländer“ vorgesehen ist und für *wen* die vorteilhaftere Platzierung bestimmt ist, ebendort Vertreter/in der ernannten Mehrheit zu sein und sogleich als Bestandteil der „Eigenen-Leute“ angesehen zu sein. Solche prekären Punkte werden entweder überhaupt nicht aufgeworfen. Oder es wird lediglich am Rande bemängelt, dass es ähnlich wie bei einigen Studienteilnehmenden generell Individuen an Schulen gibt, die in ihren Worten „Auch-Deutsche“ oder „eigentlich auf dem Papier Nur-Deutsche“ sind und die aber „fälschlicherweise“ als „die Anderen, die Ausländer“ kategorisiert werden und schließlich fortwährend von Lehrkräften als „Fremde, Nichtortsansässige“ betrachtet werden. In solchen Ausführungen wird sehr deutlich, dass sich ihre

Kritik darauf konzentriert, dass Schulpädagogen einem nicht den „richtigen“, adäquaten Status als „Deutscher, Deutsche“ zuteilen; dass sie einem schließlich den Rang verwehren, der einem gebührt und dass unter diesen Umständen völlig verkannt wird, *selbstverständlicher* Teil der „deutschen Schülerschaft“ sein zu können. Beispielhaft hierfür steht die Besprechung der Gruppe 5¹⁷⁵. In diesem Kontext bewerten die entsprechenden Befragten kritisch, dass offizielle Regelungen der Gruppenangehörigkeit wie etwa nationalstaatliche Passregelungen, anhand denen „eentlichen“ klip und klar verfügt wird, wer einer von den „Ausländern“ und wer einer von den „Deutschen“ ist, in der Schulwelt allerdings keine Geltung finden. Auch in anderen Diskussionsgruppen wird eine ähnliche Argumentation verfolgt. So geben Studienteilnehmende während des Interviews oder im Anschluss daran beiläufige Bemerkungen von sich, „wenn es nach dem Papier geht“ – dass heißt, wenn der Reisepass als Hauptmerkmal und zugleich als nationalstaatliche Symbolik für die deutsche Staatsangehörigkeit berücksichtigt wird – seien sie keine „wahrhaftigen Ausländer“, da sie ausschließlich ebenjenes Nationalitätsdokument besitzen.

Oder es wird die Äußerung vorgetragen, wonach sie stützend auf ebenjenem deutschen Ausweispapier – als staatlich vorgegebener Identitätsnachweis – unbestreitbar Deutsche seien; sie sich dennoch entsprechend ihrer Gefühlslage in der Schule als „ausländisch“ definieren. Im Zusammenhang mit solchen Sinneseindrücken kommt zum Vorschein, dass die besagte binäre Schulzugehörigkeitsordnung bei manch einem der interviewten Jugendlichen als unsichere, teils „unlogische“ Materie verstanden wird. Die wahrgenommene Gegebenheit sorgt für Irritationen, dass formelle behördliche Identitätsbestätigungen, welche in außerschulischen Sphären bedeutungsvoll sind, hingegen im eigenen Schulalltag zweitrangig sind, beziehungsweise „fragwürdigerweise“ keine Anwendung finden. Und hierzu wird realisiert, dass die Selbstverortung in den schulischen sozialen Räumen nach eigenen Gesetzen der Zugehörigkeit und Gruppenordnung abläuft; dass sie eben völlig autonom zudem verläuft, wie es außerhalb der schulischen Bereiche der Fall ist. Von den Betreffenden wird letztlich durchschaut, dass man sich abseits der

175Vgl. entsprechendes Kapitel: „Die Schwächelnden, die nichts auf die Reihe bringen und denen es nicht gelingt, kontinuierlich Schulleistung zu vollbringen“.

schulischen Sphären durchaus „den Deutschen“ zugehörig empfindet, sich während der Schulteilnahme allerdings als „einer von den Ausländern“ wahrnimmt.

Angesichts des in dieser Studie sichtbar gewordenen Nichthinterfragens schulisch-institutionell gefestigter sozialer Anordnungen lässt sich sodann nachvollziehen, dass die Befragten im Zuge ihrer Kritik an Schule und während der Konstruktion ihrer schulischen Risikolagen (für „Ausländer-Geltende“) gewisse heikle Aspekte für nicht diskussionswürdig befinden: Die bindende Festlegung ebenjener Gruppenmitgliedschaft oder auch die hinzukommende Angliederung an eine „Sondergruppe der Ausländer“ wird von ihnen als etwas Normales oder vielmehr als Unabwendbares aufgefasst. Daher legen die Interviewten vom Grundsatz her gegenüber solchen schulischen Ausprägungen von Gruppenformation kein Widerspruch ein. Somit wird diese markante schulische Zugehörigkeitsordnung mitsamt ihren Ein- und Zuteilungsregelungen¹⁷⁶ nicht in Zweifel gezogen. Dies schließt ein, dass der bedenklich Umstand, wonach das „Ausländer-Sein“ eine äußerst einschneidende und folgenschwere schulische Differenzkategorie bedeutet, ebenfalls nicht kritisiert wird.

Im Kontext einer Nichtthematisierung solcher Aspekte tritt daher offenkundig zum Vorschein: Eine in den Schulstrukturen eingelassene Diskriminierungsform dieser Art – ebenjene Schulzugehörigkeitsfestlegungen, wodurch der Schüler oder die Schülerin entweder die obere Rangstufe „der Eigenen, der Deutschen“ zugeteilt bekommt oder ihm /ihr die untergeordnete Position „als Nichteigener, als Ausländer“ zugeschrieben wird oder er/sie obendrein die Mitgliedschaft in einer separierten „Untergruppe der Ausländer“ nachgesagt bekommt – nehmen die Jugendlichen als fortwährenden und unabdingbaren Bestandteil ihrer schulischen Lebenswirklichkeit wahr. Die verschiedenen damit in Zusammenhang stehenden Punkte stellen für die interviewten Adoleszenten

¹⁷⁶Wodurch sich alle Schulbeteiligten (Schüler/innen sowie Pädagog/innen) in gleichem Maß entlang dem Zuordnungsmuster („Bist du einer von den Ausländern oder von den Deutschen“) orientieren.

einen Gegenstand dar, welcher sich nur schwerlich ausdiskutieren lässt. In Bezug auf die Selbstverortung, inmitten dieser sozialen gewichtigen Anordnung, werden bestimmte Problemstellungen nicht interaktiv behandelt, wie beispielsweise folgende: Weshalb man sich in Schulverhältnissen aufhält, in denen man das Gefühl nicht los wird, sich dem Diktat dieser Gruppenkonstruktionen und dieser entsprechenden Angliederung nicht entziehen zu können und somit als „eines von beidem“ (als „Ausländer oder Deutscher“) gelten zu müssen; aus welchen Gründen keine Freiräume existieren, sich selbst zu entscheiden, wie man sich im Kontext eines solch „bipolar“ ausgerichteten Referenzrahmens („Bist du das eine oder das andere?“) positioniert und warum keine Entscheidungsfreiheit darüber vorliegt, welche der beiden Hauptgruppen man sich anschließen möchte; oder auch weswegen sich in diesen Bildungseinrichtungen die Einnahme hybrider Positionen nicht durchsetzen lässt oder weshalb es letztendlich keine all dem übergeordneten, *alternativen* Ordnungsprinzipien zu geben scheint.

Anstatt derartige überaus schwierige Themenkomplexe in Angriff zu nehmen, konzentrieren sich die Studienteilnehmenden aus ihrer Perspektive als Minderjährige schlussendlich darauf, bei ihrer Beurteilung zu Schule den für sie *greifbaren* problematischen Grundzustand darzulegen: Die Gruppenangliederung an die „Ausländer“ oder gegebenenfalls an die „Sonderausländer“, mitsamt der entsprechenden unterrangigen Schulposition, hat im Endergebnis unerwünschte Begleiterscheinungen zur Folge: Hieraus ergeben sich ganz spezifische Risiken/Unsicherheiten für die betreffenden eingruppierten Schülerinnen und Schüler, welche das Schulerleben, die Qualität der Unterrichtsbeteiligung oder sogar die Bildungsteilhabe und die Bildungschancen negativ tangieren können.

Im Fokus der Kritik – seitens der Lehrkräfte durchgeführte Individuelle Diskriminierung

In den Ausführungen der Studienteilnehmenden zum Stand der Dinge, wie es

um die Gesamtzusammenhänge rundum das „Ausländer-Sein“ und schulischer Benachteiligung beschaffen ist, offenbart sich eine *weitere* prägnante Sichtweise: Die eigens gegen positionierte „Ausländer“ gerichteten Diskriminierungsformen werden laut ihren Erkenntnissen ausschließlich in regelmäßig wiederkehrenden Unterrichtsmomenten durch *Schulpädagoginnen* und *Schulpädagogen* herbeigeführt.

Bei der Entdeckung dieses grundlegenden Zusammenhangs vertreten die Befragten die Überzeugung, dass sich ein gewisser „Lehrertyp“, eine an ihren Schulen anzutreffende Lehrermehrheit oder ein Großteil des allgemeinen Lehrkörpers mit der Zeit einen Bestand an Vorurteilen und Vorannahmen über die „Ausländerschüler“ oder über die Mitglieder jener „Sondergruppen der Ausländer“ angeeignet hat. Nach ihrer Auslegung stützen sich die betreffenden Pädagog/innen während der Ausübung ihres Lehrerberufs maßgeblich darauf, so dass sie demgemäß „zur Tat schreiten“ und entsprechende nachteilige Akte gegenüber den jeweiligen geltenden „Ausländern“ ausführen. Basierend auf ebendiesen Anschauungsweisen setzen sich Formen jenes „banalen“ Alltagsrassismus kontinuierlich fort, da es gemäß der Logik der Untersuchten keine Schulen „ohne solch vorurteilsbehafteten und dementsprechend agierenden Lehrer/innen geben kann“ und somit eben Ungleichbehandlungen gegenüber „ihrem“ Schülerkollektiv und die damit einhergehenden Ungleichheitsverhältnisse unausweichlich sind; sprich dank dem Lehrerfehlverhalten sind solche Ausprägungen von Diskriminierung und von gruppenbezogener Herabwertung als auch der untere Stand „der Ausländer“ an sich ein fester Bestandteil von Schuleinrichtungen.

Entsprechend dieses gedanklichen Konstrukts, anhand dem sich die Minderjährigen die Existenz der schulischen Benachteiligung inbegriffen die Verwicklungen und Komplikationen nachvollziehbar machen, ist somit Folgendes „logischerweise“ gegeben: Das Auftreten von Ungleichbehandlungen und sozialer Ausgrenzung an sich und die hieraus entstehenden verschiedenen Effekte und Folgeerscheinungen werden seitens des schulischen Lehrpersonals produziert und fortgesetzt. In ihren entwickelten Konstruktionen schulischer Risikolagen¹⁷⁷ zeigt sich also augenscheinlich: Die Diskutierenden begreifen

¹⁷⁷Vgl. „Nachzeichnungen der sechs Gruppeninterviews“

„schulische Diskriminierung gegenüber Ausländern und deren sozialen Exklusion“ als eine Sachlage, die *einzig und allein* individuell ausgelöst wird, das heißt durch die Handlungen vorurteilsbehafteter Personen verursacht wird und durch die Berufsgruppe der schulisch Lehrenden fortgeführt wird. Somit macht sich in dieser Studie gleichermaßen bemerkbar, dass die Befragten als junge Menschen an individualisierende Deutungsmuster anknüpfen, um sich die besagten gewichtigen Vorgänge leicht verständlich zu machen (vgl. Scharathow 2014:181). Basierend auf dieser markanten Betrachtungs- und Konzeptionalisierungsweise steht letztendlich im Fokus ihrer Kritik die individuelle Diskriminierung¹⁷⁸, welche sie in den alltäglichen Austauschbeziehungen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern ausmachen.

Was diese erlebte feststehende Wechselbeziehung zwischen den Lehrenden, dem nachteiligen „Ausländer-Status“ und den Erscheinungen von Diskriminierung an Schulen anbelangt, ist unter Einbindung soziologischer Grundlagenkenntnisse hingegen einzuwenden: Die in der Gesamtheit auftretenden Formen von Benachteiligungen gegenüber sozial rangierten Migrationsanderen („Ausländer und Ausländerinnen“), die darin verwickelten Auslöser, Prozesse und Auswirkungen als auch die involvierten vielgestaltigen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse stellen sich als zu verschachtelt dar, als dass sie allein durch subjektiv gefärbte, vorgefasste Lehrereinstellungen und korrespondierende Praktiken entstehen. Fundiert ist in der soziologischen Forschung herausgehoben worden, dass Diskriminierung ein hochgradig beziehungsreiches und partiell undurchschaubares gesellschaftliches Phänomen ist¹⁷⁹. Unter Berücksichtigung dieser bedeutenden Einsicht wird darauf folgend klar: Weder die soziale Gruppenkonstruktion „die Ausländerschülerschaft“ noch die zugehörige schulische „Ausländer-Stellung“ als auch die damit in Zusammenhang gebrachten Benachteiligungsformen werden alleinig vom Schulpersonal initiiert und weitergeführt.

178Weiterführendes zur individuellen Diskriminierung im Kontext von Schule, siehe unter anderem: Alexander/Schofield 2006a,b; Schofield 2006a/b; Schauenburg 2011.

179AllgemeinScherr 2016; Scherr 2010; Scherr et al. 2017.

In der sozialen Realität bedarf es vorausgehend spezieller Hergänge und Abfolgen, durch die Einzelpersonen zu Angehörigen angeblich homogener sozialer Gebilden zusammengefasst werden. Erst in Folge derartiger Abwicklungen kann die gemeinschaftlich hergestellte Wirklichkeit einschließlich das Schulleben als ein konflikthafte Verhältnis zwischen den jeweiligen separierten und markierten Gruppen erfahren werden (vgl. Scherr 2016:5). Laut Scherr (2016:3) sind in diesem Sinne „solche Gruppenkonstruktionen keine neutrale Voraussetzung von Diskriminierung, sondern bereits ein wichtiges Element des Prozesses, der zu Diskriminierung führt.“ In seinen Worten bedeutet dies, dass „mit der Zuordnung zu diskriminierten Gruppen Menschen nicht mehr als eigenverantwortliche und selbstbestimmungsfähige Individuen, sondern als Gruppenwesen wahrgenommen werden, die durch ihre Zugehörigkeit geprägt sind“.

So gesehen bilden sich bereits durch die Existenz der miteinander verflochtenen sozialen Gruppenbeziehungen weitreichende Unausgewogenheiten und zahlreiche Benachteiligungsformen heraus. Entsprechend dieser soziologischen Auslegung ist schon die Formation von gesellschaftlicher Gruppenbildung, wie in diesem Fall das Hervorbringen der „Ausländer“ in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen als auch die Herbeiführung „der Ausländerschüler“ in den schulischen Gebilden, als diskriminierender Vorgang zu deuten.

Noch dazu manifestiert sich in dieser vorliegenden Kausalität ein wesentliches Dilemma: Gemäß Scherr (2016:5) stellen soziale Gruppenausformungen eine Grundlage dar, um gruppenbezogene Unterscheidung und die damit einhergehenden Nachteile bringenden Eigenschaftszuschreibungen und Praktiken zu legitimieren. Soll heißen, anhand ebendiesen gemeinschaftlichen Prozessen wird letztlich begründbar gemacht, warum bestimmte soziale Teilgruppen in der gesellschaftlichen Stufenordnung eine unterstehende Position zugeteilt bekommen. Im Zusammenhang mit den hier Untersuchten braucht es somit, soziologisch gesprochen, weitgreifende Abgrenzungsprozesse in solchem Umfang, um unter den Schulakteuren so etwas wie die „Nicht-Anderen“, die „Schulangehörigen der Deutschen“ zu konstituieren.

Was die Etablierung der besagten ungünstigen und belangvollen Platzierung als „Ausländerschüler“ oder als „Sonderausländer-Schüler“ anbelangt, lässt sich des Weiteren festhalten: Ein derart erlebtes Missverhältnis in den schulischen Gefügen – eben zu realisieren, innerhalb der schulischen Ranggliederung für diejenigen zu gehalten zu werden, die den schulisch etablierten Normen „des Deutsch-Seins“ nicht genügen; und zu bemerken, dass die vollkommene Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft angezweifelt wird, da man nicht in das Konzept einer einheitlichen ethno-national-kulturellen Community passt – ist nicht losgelöst von den einzelnen Teilstrukturen der Gesellschaft, wie insbesondere der Ökonomie und Politik (vgl. Scherr 2016:6). Konkret bedeutet das: Die in solchen Gefügen vorherrschenden ineinandergreifenden Macht- und Ungleichheitsstrukturen führen auf direktem und indirektem Weg dazu, dass gruppenbezogene Benachteiligungen gegenüber Heranwachsenden mit Migrationshintergrund legitimiert werden; dass hierdurch ihr Status als Migrationsandere gefestigt wird und dass schlussendlich Benachteiligungen und Hürden zum Tragen kommen.

Beruhend auf diesen grundlegenden Umständen, wirkt sich also auch eine facettenreiche *gesellschaftstrukturelle* Diskriminierung auf die hier untersuchten Jugendlichen aus, welche mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilgebieten verschlungen ist. Im Endergebnis fließen auch soziale, ökonomische und politische Ungleichgewichte in das Schulbildungssystem hinein und tragen zur Bedeutsamkeit der besagten Gruppendifferenzierung („Ausländer – Deutsche“) im Schulalltag bei und bedingen Formen der sozialen Ausgrenzung von Migrationsanderen.

Ebenso ist nicht auszublenden, dass in den gesellschaftlichen Strukturen Diskriminierungsressourcen bestehen, wie vor allem das Konzept der Nationalität, der Staatsbürgerschaft und das der Ethnizität. All diese sorgen

dafür, dass folgenschwere Unterscheidungskategorien wie das „der Ausländerschülerschaft“ und das „der deutschen Schülerschaft“ aufrecht erhalten bleiben.¹⁸⁰ In einem nicht unbeträchtlichen Ausmaß wird anhand solcher Ressourcen gerechtfertigt, dass es einen entsprechenden Differenzierungsrahmen gibt, Schülerinnen und Schüler jeweils „als Nichteigene, Ausländer“ und als „Eigene/Deutsche“ einzugruppieren und dass schlussendlich ein bestimmter Schülerkreis den Rang als Migrationsandere zugewiesen bekommt.

Speziell mit Blick auf den stattfindenden Gruppenbildungsprozess in der Migrationsgesellschaft tritt zutage, dass neben all dem Einzelpersonen und soziale Gemeinschaften in gleichem Maß in *gesellschaftlichen Diskursen* als „Ausländerinnen und Ausländer“ rangiert werden. Fortwährend erfolgt dies anhand eines über mehrere Jahrzehnte andauernden Ausländer-Diskurses, der unter anderem medial starke Verbreitung findet.¹⁸¹ Insgesamt entfaltet ein mächtiger „Ausländerdispositiv“ seine Wirkung: Mecheril (2003:148ff) fasst darunter einen schwerwiegenden gesellschaftlichen Grundzustand: Obwohl inzwischen verstärkt auf das Konzept der Zuwanderungsherkunft zurückgegriffen wird und die passende Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“ allgemein bekannt ist, sind die als „Ausländer“ eingruppierten Personen und sozialen Kollektive noch immer mit der gravierenden Unterscheidung zwischen „inländischem Wir“ und „ausländischem Nicht-Wir“ konfrontiert. Laut Mecheril zeigt sich das Prekäre darin, dass trotz des Wandels in Bezug auf die Praxis der Bezeichnung und des Vokabulars „sich keine grundlegende Veränderung des Status und der symbolischen Positionen ergeben hat, die den als nation-ethno-kulturell anders Geltenden in der deutschen Migrationsgesellschaft zukommen“.

180Weiterführendes dazu, welche Diskriminierungsressourcen im Einzelnen vorliegen und auf welche Weise sich diese in der Einwanderungsgesellschaft als selektierende Konstrukte erweisen, siehe etwa: Hormel 2007.

181Allgemeines zu den sich medial ausbreitenden Ausländer-Diskursen, seit 1945, ist beispielsweise aus der diskurshistorischen Analyse von Jung et al. (2000) zu entnehmen.

Der Vollständigkeit halber ist in der vorliegenden soziologischen Besprechung darauf hinzuweisen, dass neben der besagten strukturellen Diskriminierung und den dabei involvierten komplexen sozialen Hergängen, Praktiken, Diskursen und Diskriminierungsressourcen generell eine *Mehrfachdiskriminierung* zum Tragen kommt. Aufgrund mehrerer zugleich auftretender Faktoren können unter anderem in Schulen Formen *intersektioneller* Benachteiligung auf Kinder und Jugendliche einwirken. In diesem Fall „überlagern sich unterschiedliche Dimensionen von Diskriminierung und diese verstärken und verdichten sich somit zu einer spezifischen Form“ (Scherr 2016:4). Durch das Zusammenwirken ebendieser vielschichtigen Gegebenheiten kann Ungleichbehandlung im Ergebnis für die Betroffenen eine andere „eben schlimmere“ Qualität aufweisen, als dies beim Aufkommen einer einzelnen Diskriminierungsform zu erwarten wäre. Im Kontext der hier befragten Jugendlichen bedeutet dies: Es ist davon auszugehen, dass in ihrer persönlichen Schulwelt gleichfalls Phänomene von intersektioneller Diskriminierung auftreten; so dass ihre erlebten schulischen Ungleichbehandlungen und Ausgrenzungserlebnisse nicht losgelöst von ihrem sozialen Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft oder etwa von ihrem sozioökonomischen Status zu betrachten sind. Also ist das gesamte Ausmaß von Diskriminierung in der Schule einschließlich im Unterricht nicht einzig auf die zugewiesene unvorteilhafte Stellung als Migrationsandere zurückzuführen.

Alles in allem wirkt sich Diskriminierung auf der Basis grundverschiedener miteinander in Zusammenhang stehender Dimensionen aus: Schlussendlich erlangen hierbei die sozial konstruierten Geschlechterverhältnisse, Formen der sozialen Ausgrenzung von Minderheiten, Nationalismus aber auch Rassismus sowie sozioökonomische und politische Ungleichgewichte eine enorme Bedeutung. Überdies sind diese entsprechenden verschiedenartigen Vorgänge von Benachteiligung in gesellschaftlich-historische Zusammenhänge eingelassen (vgl. Scherr 2016:3).

Diese hier aufgezeichnete charakteristische Vielschichtigkeit von

Diskriminierung erschwert es schließlich den Studienteilnehmenden in ihrer Position als Adoleszente, als Schulkollegen und als Gesellschaftsmitglieder voll und ganz zu erfassen, was sich *alles* Grundlegende hinter dem omnipräsenten „Ausländer-Dasein“, der schulischen Ungleichbehandlung und hinter der Negierung vollwertiger Mitgliedschaft in der Schulcommunity verbirgt.

Ähnlich wie in der besagten rassismuskritischen Studie von Scharathow (2014) macht sich *also* in der vorliegenden Untersuchung bemerkbar, dass die jugendlichen Befragten aufgrund ihres Eingebundenseins in vorherrschende gesellschaftliche Strukturen ein „eingeschränktes“ Sichtfeld zu der gesamten Materie haben; dass es ihnen aufgrund dessen nicht so einfach möglich ist, die ineinandergreifenden, schwer fassbaren Gesamtzusammenhänge zu lokalisieren, welche an der Entstehung von Ungleichbehandlung und Ausgrenzung gegenüber Migrationsanderen¹⁸² in den außerschulischen sowie in den schulischen Bereichen beteiligt sind. Im Zuge ihrer „Ausländer-Sein an Schulen“-Diskurse tritt somit deutlich hervor, dass auch sie als Heranwachsende ebenjenes jugendtypische Grundmuster an Verarbeitungs- und Ausrichtungsweisen erkennen lassen: In ihren Konstruktionen von schulischer Lebenswirklichkeit und Risikolagen mitsamt ihren entwickelten Erklärungsmodellen – was es mit den Ungleich- und Sonderbehandlungsformen gegenüber „Ausländern“ und „Sonderausländern“ in der Schule auf sich hat¹⁸³ – berücksichtigen sie keine Ausbildung von ebenjener gesellschaftsstrukturellen und schulisch-institutionellen Diskriminierung. Die entsprechenden Unausgewogenheiten in den unterschiedlichen Teilstrukturen der Gesellschaft und an Schulen als Organisation und Institution sind in ihren Schülerwissensbeständen nicht gegenwärtig. Bezogen auf ihre bewusste Wahrnehmung von Schule spielen diese Dimensionen dementsprechend überhaupt keine Rolle.

Stattdessen wird stattfindende Diskriminierung an Schulen als etwas

¹⁸²spricht gegenüber positionierten „Ausländerinnen und Ausländern“

¹⁸³Vgl. Kapitel „Nachzeichnungen der sechs Gruppendiskussionen“.

aufgenommen, dass einzig und allein in der Kommunikation mit Schulpädagoginnen und Schulpädagogen auf der *individuellen* Ebene erzeugt wird; und dass demnach meist durch die unreflektierte Verinnerlichung von Stereotypen, generalisierten Überzeugungen, Vorurteilen, verallgemeinernde Bewertungen oder durch gefühlsmäßige Reaktionen und Verhaltensdispositionen und infolge dazugehöriger Handlungen und Verhaltensweisen „vorurteilsbehafteter Lehrertypen“, Teilen oder sogar der Mehrheit der allgemeinen Lehrerschaft zum Tragen kommt. In Übereinstimmung mit dieser jugendüblichen Erfassung konzeptionalisieren die Diskussionsbeteiligten erlebte schulische Ungleichbehandlung und soziale Exklusion dementsprechend und bringen diesen Gegenstand unmittelbar mit den generell machtvollen Schüler-Lehrer-Beziehungen in Verbindung. Bei dieser Betrachtungsweise bleibt der Blick letzten Endes auf den im Unterricht sichtbar werdenden Erscheinungsformen von Diskriminierung, welche sich für die Jugendlichen auf der „eh schon spannungsgeladenen“ Schüler-Lehrer-Kommunikationsebene abspielen und welche sich prinzipiell um einiges einfacher erschließen lassen, als die anderweitigen hochgradig komplizierten Vorkommnisse von Diskriminierung.

Mehr als ein Austausch über die eigene Betroffenheit

Angesichts dessen, dass das empirische Datenmaterial infolge der intensiven Konstruktionen schulischer Unsicherheiten, entsprechender Gedankengänge zu Diskriminierung und Verweigerung vollständiger Zugehörigkeit von „harten und erfreulichen“ Themen durchdrungen ist, ist abschließend hierzu etwas Wichtiges klarzustellen: Unter Rückgriff persönlicher Schulerlebnisse und schulbiographischer Rückblenden machen die Jugendlichen in den jeweiligen Gruppendiskussionen zwar eine eigene Betroffenheit geltend – und zwar in Bezug auf die erfahrene auferlegte Gruppenzuordnung zu den „Ausländerschüler/innen“ oder gar zu einer markanten Untergruppierung, als auch hinsichtlich der damit einhergehenden Fremdzuschreibung mit vermeintlichen unveränderlichen Gruppenmerkmalen und der Zuweisung einer

untergeordneten schulischen Stellung als „Nichteinheimische, Nichtgenuine“.

Abgesehen davon sind die inhaltlichen Auseinandersetzungen vor Ort in den jeweiligen Räumen der betreffenden Jugendzentren von einer Gesprächsatmosphäre geprägt gewesen, in der die Betreffenden höchst konzentriert themenorientiert zusammengearbeitet haben. Auf diese Weisen haben sie betont, dass sie die Erörterungen zur Schulwelt „nicht lediglich“ als Betroffenenaustausch unter Diskriminierungserfahrenen in Form eines kleinen Gesprächskreis beurteilten. Überwiegend legten sie bei der Konfrontation mit der Grundthematik „Ausländer-Sein an Schulen und dazugehöriger Diskriminierung“ das Selbstverständnis offen, in der Tat Schulerfahrene oder sogar Schulexpertinnen und Schulexperten zu sein, die die Gelegenheit nicht verstreichen lassen möchten, den Stand der Dinge an Schulen mit gleichaltrigen nahestehenden Freunden oder zumindest guten Bekannten aus dem gemeinsam besuchten Jugendzentrum zu durchleuchten. Diese Art von Selbstverständnis ist beispielsweise in der Besprechung der Gruppe 3¹⁸⁴ augenscheinlich geworden: Hierzu liegt eine markante Interviewstelle vor, in der die 16-jährige Zeynab mittels eines sehr ausgiebigen Redebeitrags, man könnte schon sagen eines „kleineren Referats“ die anderen Mitdiskutierenden über die Existenz verborgener Handlungsabläufe auf der Schüler-Lehrer-Ebene aufklärt und unmissverständlich zu erkennen gibt, dass sie das Bewusstsein der Diskussionsbeteiligten hierfür schärfen möchte. Basierend auf solch vorgenommenen Selbsteinschätzungen legen die Studienteilnehmenden großen Wert darauf, die ihres Erachtens teilweise unerkannten, „unter der Oberfläche“ gehaltenen Handlungsabläufe in der Schüler-Lehrer-Kommunikation zu enthüllen, mit denen sie sich ihres Erachtens – im Gegensatz zu manch anderen Schulbeteiligten – bestens auskennen.

Im Großen und Ganzen wird in den jeweiligen Gruppendiskussionen die Priorität weniger darauf gelegt, sich als Schulakteure mit der individuellen Schulsituation zu befassen. Stattdessen legen die Untersuchten unübersehbar ein Engagement an den Tag, sich allgemein und übergreifend mit den entsprechenden Sachverhalten zu befassen und somit Grundüberlegungen zu

¹⁸⁴Vgl.

speziellen Formen schulischer Benachteiligung und Ausgrenzung anzustellen, welche sie mit der Angliederung an die „Ausländer/Sonderausländer“ und mit dem dazugehörigen ungünstigen Status in Verbindung bringen. Die Befragten verfolgen daher den Grundgedanken, *gemeinschaftlich* der als sehr wichtig befundenen Angelegenheit auf den Grund zu gehen, wie die Schattenseiten des „Ausländer-Daseins“ im Allgemeinen in eben solchen Bildungseinrichtungen ausgestaltet sind. In diesem Kontext zeigen sie eine hohe Bereitschaft, ein Gesamtbild über all jene heiklen Unterrichtskonstellationen zu erstellen, denen sie sich selbst ausgesetzt sehen, mit denen aber ihrer Meinung nach „alle weiteren Dazugehörigen“ in gleichem Maß in Berührung kommen. In ihren Worten geht es ihnen darum, allumfassend zu umreißen, „was gegenüber Ausländern an der Schule so abgeht“.

Dementsprechend sind ihre Gruppenerörterungen angefüllt mit mannigfaltigen Überlegungen, Positionierungen als auch mit ihren Zusammenhangsvermutungen und ihren eigenständigen erfahrungsbasierten „Thesen“ und „Theorien“.

Im Zuge der kritischen Durchleuchtung ihrer Schullebenswirklichkeit und ihrer Austauschbeziehungen mit Lehrkräften zeigen sie einen inneren Antrieb, Antworten zu erfahrenen unangenehmen und nachteiligen Ausprägungen des Unterrichtsgeschehens zu finden. Als Handlungsbefähigte – die ihren Schulalltag selbstständig interpretieren, tagtäglich reihenweise wechselseitige Interaktionen mit anderen Schüler/innen und mit Pädagog/innen eingehen und somit eigenverantwortlich Handlungen durchführen und Entscheidungen treffen – ist es ihnen daher wichtig, sich gegenseitig das erworbene akteurspezifische Schülerwissen zu präsentieren, die verschiedenen Abläufe und Verwicklungen in puncto „Ausländer-Sein“ im Kreise ähnlich Schulerfahrener zu durchleuchten, sich dahingehend zu ergänzen und auf diese Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen und gegebenenfalls Wissenslücken zu schließen.

Während dieser inhaltlichen Fokussierung setzen die Interviewten zudem ihre ganze Energie dafür ein, ihrem *zentralen* Anliegen Ausdruck zu verleihen, nämlich als „positionierte Ausländer, Sonderausländer“ in sämtlichen

Unterrichtskontexten durchgehend als gleichgestellte Schülerinnen und Schüler behandelt zu werden. Im Zusammenhang mit dieser Beanstandung möchten die Studienteilnehmenden richtigstellen, dass es ihnen weniger um die Anerkennung migrationsspezifischer Heterogenität und um die Würdigung familiär bedingter, zuwanderungsbezogener, Ressourcen in der Schule geht. Hinsichtlich der Schulteilhabe deklarieren sie vollständig andere Aspekte für höchst bedeutsam. In ihren Dialogen setzen sie alles daran, anhand von angedeuteten aber auch explizit ausgesprochenen Forderungen deutlich zu machen, in geläufigen prekären, stellenweise „richtig gefährlichen“ Unterrichtsgegebenheiten von Lehrkräften nicht als Gegenpart der „deutschen Schülerschaft“ – als vermeintlich natio-ethno-kulturell Abweichende, mit scheinbar eigenen Gruppenwesensmerkmalen – fremdbestimmt zu werden. Sie wünschen hingegen als gleichwertige und gleichrangige Schulmitglieder honoriert zu werden.

Nach dieser einführenden soziologischen Kommentierung erfolgt nun im Fortgang die detaillierte Nachzeichnung der einzelnen sechs Gruppeninterviews, in der ein *Teilausschnitt* aus der wahrgenommenen schulischen Lebenswelt der Untersuchten dokumentiert und sichtbar gemacht wird. Herausgearbeitet wird, wie es sich für die Betreffenden anfühlt, an Schulen „Ausländer“ oder hinzukommend „Sonderausländer zu sein“ und sich inmitten aufgespürter Risikolagen, Unsicherheiten und Druckmomenten zurechtzufinden.

Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews

Gruppe 2,3,5,6:

**In kritischen Unterrichtsmomenten als Angehörige von
„Defizitären“ und „komplett Andersartigen“
fremdbestimmt zu werden**

Im Zuge der kritischen Beurteilung, was es konkret bedeutet, an Schulen „Ausländer zu sein“, decken die befragten Jugendlichen in den betreffenden vier Gruppeninterviews¹⁸⁵ primär auf: Für sie selbst einschließlich für all jene Schülerinnen und Schüler, die in jenen Bildungsinstitutionen die soziale Position als „Ausländer“ innehaben – soll heißen, die seitens der Lehrkräfte als „Ausländerschüler/innen“ kategorisiert werden – bestehen ganz bestimmte Risiken: Bei der Schulteilnahme ist prinzipiell damit zu rechnen, als derart Eingordnete/r in den Begegnungen mit dem Lehrpersonal nicht immer vorurteilsfrei behandelt zu werden und somit nicht fortwährend „einfach als Mensch“ angesehen zu sein. Die Interviewten bringen hierzu hervor, dass Pädagoginnen und Pädagogen an gewissen Vorurteilen, Stereotypen und Klischees haften: wie sich angeblich die Gruppe „der Ausländerschüler“ im Unterricht bemerkbar macht und durch welchen Wesenskern und durch welche entsprechenden Gruppeneigenheiten sich ihre Mitglieder charakterisieren. Hierzu stellen die beteiligten Heranwachsenden die Beobachtung auf, dass sich ein „spezifischer Lehrertyp“, ein Teil der allgemeinen Lehrerschaft oder sogar die Mehrheit des schulischen Lehrkörpers von jenen Vorbehalten und inkorrekten Vorstellungen leiten lässt und dass sie so gesehen ihre Umgangs- und Verfahrensweisen danach ausrichten.

Und aufgrund dieser schulischen Ausgangslage, so kritisieren die interviewten Minderjährigen, ist es vorhersehbar, als zugeschriebener „Ausländerschüler“ in „verschiedene Schubladen“ gesteckt und dementsprechend essentialisiert zu werden. Das heißt, als davon Betroffener erlebt man, dass einem in der

¹⁸⁵Im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens sind die insgesamt sechs Gruppenbesprechungen entsprechend der Reihenfolge *chronologisch* nummeriert. Die im weiteren Verlauf nachgezeichneten vier Austauschgruppen sind dementsprechend mit folgenden Nummern versehen: Gruppe 2; Gruppe 3; Gruppe 5 und Gruppe 6.

Verständigung mit den jeweiligen Klassenlehrer/innen die Eigenverantwortlichkeit als Individuum abgesprochen wird und dass man stattdessen als Bestandteil einer Schülergruppe von „Ausländertypen“ mit vermeintlichen Gruppenmerkmalen klassifiziert und sogleich auf diese Weise fremdbestimmt wird.

Nach dem Empfinden der Diskutierenden stoßen, aufgrund von Rahmenbedingungen wie diesen, die Fremdzugeschriebenen („die Ausländergruppenmenschen“) auf ein Repertoire an Eigenschaftsfestsetzungen: In geläufigen, kritischen Unterrichtsmomenten bekommt man zum einen das Image aufgedrückt, Teil von „*Defizitären*“ zu sein, die im Vergleich zur „deutschen Schülerschaft“ unabänderliche Mankos in den Verhaltensweisen aufweisen¹⁸⁶ oder deren schulische Leistungsfähigkeit stark eingeschränkt ist.¹⁸⁷ Des Weiteren besteht laut den Zu-Wort-Kommenden eine nicht von der Hand zu weisende Unsicherheit, als Mitglied einer Schülergruppe rangiert zu werden, die in spezifischer Hinsicht vermeintlich „*komplett Andersartige*“ sind¹⁸⁸ – die sich also ein ungewöhnliches Gruppenmerkmal teilen oder die über besondere Fähigkeiten („Talente der Ausländer“¹⁸⁹) verfügen – und die sich hierdurch maßgeblich von dem einen Kollektiv der „deutschen Schüler/innen und Lehrer/innen“ unterscheiden.

186Siehe hierzu der Meinungs Austausch der Gruppe 2; vgl. entsprechendes Kapitel: „Die Verhaltensauffälligen, denen es an Disziplin und an unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen“.

187Näheres dazu ist aus den Debatten der Gruppen 3, 5 und 6 zu entnehmen, die unter folgendem Hauptkapitel erfasst sind: „Die leistungsmäßig Minderbegabten/Eingeschränkten – die somit an Schulen die Überforderten sind.“

188Vgl. dazugehöriges Hauptkapitel: „Den in bestimmter Hinsicht „komplett Andersartigen“ zugeordnet zu werden.“

189Diesbezüglich siehe Erörterungen der Gruppe 5; Kapitel: „Die bunten Vögel/die Exoten, die sehr ausgefallene Eigenschaften und Fähigkeiten besitzen und dadurch besonderes Herausragende sind“.

Träger spezieller Defizite zu sein – und demnach außerstande zu sein, gewissen schulrelevanten Anforderungen nachzukommen

Im Rahmen ihrer ausführlichen Spezifizierung bringen die jugendlichen Teilnehmenden in den besagten Austauschforen¹⁹⁰, als Schüler/innen und Expert/innen in eigener Sache, ähnliche erfahrungsbasierte Kenntnisse mit ein: Von ihrem Standpunkt aus gesehen existiert unter Teilen der allgemeinen Lehrerschaft eine Grundannahme, wonach „Ausländerschüler“ vom Typ her nicht zur vollumfänglichen Entwicklung von Fähigkeiten in der Lage seien, welche für eine erfolgreiche oder zumindest für eine „reibungslose“ Schulteilnahme entscheidend sind. So gesehen seien „all diejenigen“ Träger bestimmter Defizite und sie seien demnach außerstande, gewissen schulrelevanten Anforderungen nachzukommen.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Studienteilnehmer/innen *zwei* verschiedene Arten von Defizitunterstellung identifizieren: In Gruppe 2 durchsprechen die Beteiligten das aus ihrer Sicht unter Pädagogen vorherrschende Vorurteil, wonach „alle Ausländer“ und insbesondere die geschlechtsspezifische Untergruppierung („die Ausländerjungs“) in der Tat Verhaltensauffällige abbilden, denen es nicht ohne Weiteres gelingt, die für den schulischen Ablauf notwendige Disziplin einzuhalten und ein unterrichtskonformes Betragen an den Tag zu legen.¹⁹¹ Die Befragten der anderen Austauschgruppen (3, 5 und 6) thematisieren eine unzutreffende Lehrerüberzeugung, wonach „die Ausländer“ ein Schülerkollektiv von Leistungsschwachen repräsentieren, die auf schulrelevanten Gebieten eingeschränkt sind und die ebendeshalb bei der Schulteilnahme völlig überfordert sind.¹⁹²

¹⁹⁰Damit sind die Besprechungen der Gruppen 2, 3, 5 und 6 gemeint.

¹⁹¹Vgl. Unterkapitel: „Verhaltensauffällige, denen es an Disziplin und an unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen“.

¹⁹²Siehe folgendes Hauptkapitel: „Die leistungsmäßig Minderbegabten/Eingeschränkten – die somit an Schulen, die Überforderten sind.“

**Die Verhaltensauffälligen, denen es an Disziplin und an unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen
(Gruppe 2)**

An dem vorliegenden Meinungsaustausch¹⁹³ nehmen insgesamt drei junge Männer und zwei junge Frauen teil. Awad ist mit seinen 19 Jahren der Älteste in der Runde und besucht zum Zeitpunkt der Befragung eine Berufsschule. Während Francesco und Mamadouh, jeweils 15 und 17 Jahre alt, laut ihren Angaben an derselben Werkrealschule teilnehmen, sich dort allerdings in unterschiedlichen Klassenstufen befinden. Zentraler Anknüpfungspunkt für die sehr eng miteinander befreundeten Jungen ist das Jugendzentrum, das sich nicht unweit entfernt von ihren Wohnblocks befindet und in das sie (laut ihren Beschreibungen) sogleich nach den täglichen Pflichtveranstaltungen „Schule und Mittagessen“ verschwinden, um sodann viele sportliche Aktivitäten durchzuführen. Bedingt durch das vor Ort gemeinsam ausgeübte Hobby (Fußball) verbringen die drei sehr viel Zeit miteinander. Was die Teilnehmerinnen anbetrifft, so sind es die 14-jährige Andia und die 15-jährige Ayse, die sich bereit erklären, bei dieser Besprechung mitzumachen. Beide sind Realschülerinnen, deren Schulen aber in unterschiedlichen Stadtteilen liegen. Auch sie sehen sich als festen Bestandteil ihrer Jugendeinrichtung, in der sie sich zeitbedingt nicht täglich aufhalten können. Jedoch versuchen die beiden, so gut es geht, mehrmals pro Woche dort hinzugehen. Gleichmaßen wie ihre männlichen Freunde sind die beiden sehr stark an sportlichen Betätigungen interessiert. Sie haben ein Faible für das Entwickeln sowie für das Aufführen von Tanzchoreographien. Bevorzugt bewegen sie sich zu Hip Hop und RNB-Musik. Alles in allem diskutieren hier also Jugendliche, die sich infolge der Freizeitgestaltung gut kennen, miteinander vertraut sind und die sich in der anfänglichen Vorstellungsrunde als hochgradig sportlich Interessierte

¹⁹³Im Kontext des Gruppendiskussionsverfahrens wird dieser Austausch der „Gruppe 2“ zugeordnet.

präsentieren.

Während sich Andia und Ayse in der Anfangsphase der Auseinandersetzung mit Schule sehr aktiv einbringen und zusammen das Diskriminierungsphänomen entdecken – im Unterricht als „Ausländergruppenmensch“ hingestellt zu werden, der sich scheinbar bestens mit „den eigenen Leuten“ auskennt und demzufolge der Aufgabe als „Ausländerexperte/Sonderbeauftragter Seinesgleichen“ nachzukommen hat¹⁹⁴ – dominieren dann im zweiten Teil die männlichen Interviewteilnehmenden (Mamadouh, Francesco und Awad) das Gespräch. In ihren Nachforschungen, wie es um das „Ausländer-Sein“ an Schulen beschaffen ist, stellen die besagten drei im Wesentlichen fest: All die Betreffenden sind zweifelsfrei einer Unsicherheit ausgesetzt, als fester Bestandteil einer Schülergruppe von Verhaltensauffälligen abgewertet zu werden, die sich durch mangelbehaftete Verhaltensweisen kennzeichnen und die nach Auffassung vieler Lehrkräfte ebendeshalb im Hinblick auf unterrichtskonformes Benehmen negativ auffallen – und die letztendlich aufgrund dieser vermeintlichen Gruppencharakteristik ganz und gar von der „gesitteten deutschen Schülerschaft“ abweichen. Im Verlauf näherer Betrachtungen nehmen dann die männlichen Teilnehmer eine Klarstellung vor: Ein solches Muster an gruppenbezogener Fremdtypisierung wird vor allen Dingen gegenüber ihnen, „den Ausländerjungs“ wirksam.

Das vorherrschende, große Vorurteil und zugleich schlechte, inkorrekte Image – „Ausländer als eine Bande von Chaoten“¹⁹⁵

Die Debatte um diesen Befund kommt folgendermaßen in Gang: In einer Einführungsphase stellt Awad – stützend auf persönlichen Sinneseindrücken, die sich bei ihm einstellen, wenn das Stichwort „Umgang mit Lehrern“ fällt –

¹⁹⁴Vgl. entsprechendes Kapitel: „Ein typischer Ausländergruppenmensch, der in seiner Mentalität und demnach in seiner Essenz ähnlich gestrickt ist, wie Seinesgleichen“.

¹⁹⁵Vgl. G2 Z 446 - 527

eine für den weiteren Gesprächsverlauf maßgebliche Beobachtung auf: Seines Erachtens kommt *nicht nur* unter seinen Klassenlehrer/innen sondern in der allgemeinen Lehrerschaft ein großes Vorurteil zum Vorschein – welches fest in den Köpfen verankert ist und das besagt, „Ausländer seien eine Bande von Chaoten“. Zu diesem Punkt fügt Awad an, dass obendrein die Rede von einem schlechten und inkorrekten Image ist, welches die Betroffenen unfreiwillig, ganz gleich ob sie es mögen oder nicht, verpasst bekommen. Dieser auferlegte Ruf ist nach seinem Wahrnehmungsempfinden etwas Nerviges, mit dem sich „die derart hingestellten Ausländer“ zu arrangieren haben. Denn ebenjener gefestigte (gruppenbezogene) Ruf lässt sich in seinen Worten nicht einfach so „aus Schulen wegradieren“, sprich dieses abträgliche Ansehen bleibt in Schuleinrichtungen fest bestehen und ist nicht zu beseitigen. Seine Meinungsäußerung in puncto negatives und falsches Image – wonach die „Ausländerschülergruppe“ als eine Ansammlung von Disziplinlosen („ein Haufen, eine Bande von Chaoten“) gilt – erzeugt bei den Mitdiskutanten Francesco und Mamadouh großen Zuspruch. Beide drücken ihren Bekundungen aus: Von ihrem Standpunkt aus hat Awad so eben etwas absolut Zutreffendes ausgesprochen und einen problematischen Zustand an Schulen auf den Punkt gebracht.

Welche Verallgemeinerungen sind in jenem großen Vorurteil umfasst? Was wird „Ausländern“ an Schulen eigentlich vorgeworfen?¹⁹⁶

Im weiteren Verlauf entsteht ein intensives Dreiergespräch zwischen den beteiligten Jungen (Awad, Francesco und Mamadouh).¹⁹⁷ Sie führen eine

¹⁹⁶Vgl. G2 Z 536 - 720

¹⁹⁷Was die beiden beteiligten Mädchen (Andia und Ayse) anbetrifft, so hören sie den Ausführungen der Jungen konzentriert zu und verfolgen interessiert das Gesprächsgeschehen. Sie halten sich jedoch bedeckt und geben keinerlei Kommentare von sich. Zuvor in der Einstiegsphase des Interviews haben sie ausführlich das Fremdtypisierungsphänomen beschrieben, seitens der Lehrkräfte als „Ausländerexperte/Sonderbeauftragter Seinesgleichen“ platziert zu werden und

anfängliche Begutachtung zu dieser Erscheinungsform des Diskreditiertwerdens durch. Dabei macht sich in diesem Gesprächsabschnitt bei den drei die Motivation bemerkbar, Folgendes näher unter die Lupe zu nehmen: „Welche Verallgemeinerungen sind in jenem großen Vorurteil umfasst? Was wird „Ausländern“ an Schulen eigentlich vorgeworfen?“ Die Beantwortung dieser Punkte beschäftigt sie sehr. In einem ersten Schritt beleuchten sie, mit welcher vorgefassten Meinung die Einzelnen in Berührung kommen, was ihnen also konkret unterstellt wird und auf welche Weise entsprechende Anschuldigungen an sie herangetragen werden.

Für Francesco präsentiert sich die Ausgangslage für die davon Betroffenen wie folgt. Eine nicht lediglich kleine Anzahl von Schulpädagogen, männlichen sowie weiblichen Geschlechts, gibt einem mittels verdeckter Kommunikation – wie etwa anhand beiläufiger Bemerkungen und Andeutungen oder durch nonverbale Signale (Mienenspiel einschließlich Gesichtsausdrücke) – klipp und klar zu verstehen: „Die ganzen Ausländer“ seien überwiegend nicht in der Lage, sich während des regulären Unterrichtsablaufs zu konzentrieren und still dazusitzen. Es bereite ihnen erhebliche Mühen, die für den Unterricht vorgesehenen Verhaltensweisen einzuhalten. Und alles in allem seien sie außerstande, derart angemessen aufzutreten, wie das nun einmal von Schülerinnen und Schülern erwartet wird.

Nachfolgend legt Awad in Bezug auf diesen Gegenstand ähnliche Erkenntnisse dar: Seines Wissens werden gegenüber „geltenden Ausländern“ des Öfteren Anspielungen gemacht, der Ausübung von Selbstbeherrschung nicht gewachsen zu sein, sich eben selbst nicht im Griff zu haben und daher mit der Einhaltung von „unterrichtsgerechtem“ Betragen überfordert zu sein. Überspitzt merkt er an diesbezüglich an: Manchmal wird einem als derart Fremdzugeschriebener regelrecht unter die Nase gehalten, von Disziplin noch niemals zuvor im Leben gehört zu haben, nicht einmal das Wort an sich korrekt buchstabieren zu können und somit bezüglich dem besagten Konzept völlig ahnungslos zu sein. Auch Mamadouh schaltet sich in den Dialog ein und bringt hierzu einen neuen Gesichtspunkt ein: „Geltende Ausländer“ sind gelegentlich mit einem zusätzlichen Ruf belastet. Darunter ist zu verstehen, dass die

dementsprechend die Anweisung zu bekommen, seine „eigene Ausländerleute“ anschaulich zu machen.

betreffenden Schülerinnen und Schüler ein weiteres Gruppenverhaltensmerkmal zugeschrieben bekommen. Seinen Beobachtungen zufolge ist hier die Rede davon, als „*Clowns und Gangsters*“ abgestempelt zu werden. Laut seiner Definition bedeutet das, als „Ausländerschüler“ bisweilen als Teil einer nicht ernst zunehmenden Spaßtruppe von Rebellischen markiert zu werden, die kein aufrichtiges Interesse verfolgen, sich aktiv und produktiv am Unterricht zu beteiligen; die ihre gesamte Energie darauf verwenden, Unfug anzustellen; die vorwiegend mit der gegenseitigen Erheiterung im Klassenraum beschäftigt sind und sich daher rund um die Uhr niveaulose Witze erzählen; die sich vor allem darauf konzentrieren, den Unterrichtsablauf auf eine möglichst originelle und spektakuläre Weise zu stören und die letztendlich alles daran setzen, den vorgesehenen Unterrichtsablauf zum Erliegen zu bringen.

Neu überdachte, revidierte Einsichten, die alles in ein neues Licht rücken:

Das größere Risiko für „die Ausländerjungs“ – und im Umkehrschluss, die geringere Gefährdung für „die Mädchen der Ausländer“¹⁹⁸

Im Anschluss an die gemeinsame Entwirrung – welche Unzulänglichkeiten „positionierten Ausländern“ in Bezug auf Unterrichtsverhaltensweisen bescheinigt werden – ergreift Francesco das Wort und bringt in ihren Schuldiskurs einen *neuen* Aspekt ein. Auf der Grundlage vorausgegangener Überlegungen, wie es sich generell an Schulen mit dem besagten Image, mit dieser Form von gruppenbezogenen Fremdtypisierung verhält, gibt er nun zu bedenken: Zwar lässt sich seines Erachtens eine relativ große Anzahl von Schulpädagogen von der irgeleiteten Ansicht vereinnahmen, ebenjene Schülergruppe bestehe aus „reinen Chaoten“. Bei eingehender Betrachtung der Sachlage, so erläutert er, ist jedoch festzustellen: In der Schulpraxis sind vielmehr „die Ausländerjungs“ von jenem weitverbreiteten Vorurteil betroffen. Und im Umkehrschluss bedeute das, so referiert er, dass für „die Mädchen der Ausländer“ diesbezüglich eine geringere Gefährdung vorliegt. Diese von ihm

¹⁹⁸Vgl. G2 762 - 929

neu überdachten, revidierten Einsichten rücken jenes in der Gruppe ermittelte Schulphänomen in ein neues Licht. Ab diesem Zeitpunkt geht den männlichen Diskussionsbeteiligten (Mamadouh, Awad und Francesco) auf, wie es ihres Erachtens in Wahrheit um den Stand der Dinge steht: In der Schullebenswirklichkeit richten sich Unterstellungen von diesem Format, „verhaltensauffällige Ausländer-Chaoten“ oder sogar „aufrührerische Ausländer-Clowns zu sein“, vom Grundsatz her gegen beide Geschlechter der Ausländerschülergruppe. Weder die weiblichen noch die männlichen Mitglieder „ihres Kollektivs“ bleiben davon verschont. Im Tagesgeschäft Schule findet *allerdings* diese Gruppeneigenschaftsfestsetzung in geschlechtsspezifischer Hinsicht nicht gleichermaßen Anwendung. Im direkten Vergleich zu den weiblichen Angehörigen („die Ausländermädchen“) sind die männlichen Gruppenmitglieder („die Ausländerjungs“) de facto einem größeren Risiko ausgesetzt.¹⁹⁹

Anzeichen von doppelter Diskriminierung: Wenn man in der Schule „Ausländer und zugleich einer von den Männern ist“

Stützend auf diesem neu hinzugekommenen Befund, der nun im Raum steht, kommen Awad, Francesco und Mamadouh der Sache auf die Spur, dass an Schulen eine doppelte Diskriminierung zum Tragen kommt. In Awads Worten, ebendort zweierlei Zugehörigkeiten aufzuweisen – „ein Ausländer und zugleich einer von den Männern zu sein“ – zieht ungünstige Konsequenzen nach sich, was das Schulerleben als auch die Unterrichtspartizipation anbelangt. Vor dem Hintergrund dieser zentralen Einsicht unterbreiten die beteiligten Jungen exemplarisch unter Heranziehung mehrere Fallbeispiele: Aufgrund ebendieser „doppelten Mitgliedschaft“, also bedingt durch die Überlagerung zweier Differenzlinien – zum einen der Gruppe der „ethnisch-national-kulturell Anderen-Schüler“ zugewiesen zu werden und zum anderen dem männlichen Geschlecht

¹⁹⁹Was die Teilnehmerinnen Andia und Ayse anbelangt, so halten sich beide auch nach Franciscos Aussage bedeckt. Aus ihrer Zurückhaltung lässt sich zumindest entnehmen, dass die beiden jungen Frauen keinen Einspruch gegenüber seiner Feststellung einlegen – dass sich ebenjenes falsche Image um einiges schwerwiegender gegenüber „Ausländerjungs“ auswirkt. Vorsichtig formuliert lässt sich daraus schließen, dass sie Franciscos Beobachtungen nicht für strittig halten und möglicherweise darin einen hohen Wahrheitsgehalt ausmachen.

zugerechnet zu werden – geraten die Betroffenen von Zeit zu Zeit in unerfreuliche, bedenkliche Situationen hinein, in der sie, so formuliert es Mamadouh, „die Arschkarte ziehen“.

**Die Begegnung mit abwertenden und verletzenden Anspielungen,
gegen die nicht effektiv vorgegangen werden kann²⁰⁰
(Mamadouh, Gruppe 2)**

Bei der Darlegung seiner Gedankengänge entdeckt Mamadouh eine ihm bekannte Erscheinungsform von Abwertung, welche nach seinem Kenntnisstand für die Dazugehörigen („die Ausländerjungs“) nicht Ungewöhnliches darstellt. Die entsprechenden Zwischenfälle sind „all jenen“ geläufig, da sie diese im Unterricht mitunter hautnah, live erleben. Laut Mamadouh geht es unterdies um die Begegnung mit despektierlichen und verletzenden Kommentaren, auf welche die „Jungengruppe der Ausländer“ im Schulalltag konstant stößt: Ebenjene Äußerungen treten „versteckt“ in Erscheinung und zwar stets als vage gehaltene Bemerkungen, besser gesagt als zufällig wirkende Sticheleien. Die jeweiligen Schulpädagog/innen, die die entsprechenden Sprüche von sich geben, formulieren niemals klar und deutlich aus, was sie über die männlichen Mitglieder der „Ausländerschüler“ denken. Es wird nicht direkt ausgesprochen, dass „sie alle“ in der Tat Unruhestifter seien, mit denen im Unterricht nicht viel anzufangen ist. Mamadouh zufolge wird unter dem Strich, trotz dieser Undeutlichkeit im Klassenraum eine Kernbotschaft transportiert, welche die Diskriminierungserfahrenen auf Anhieb kapieren oder die sie spätestens dann tiefgreifend verstehen, wenn die bekannten Aussagen dutzendfach registriert wurden und der verborgene Sinn dahinter entschlüsselt wurde und von da an für denjenigen herauslesbar ist, was der Lehrer oder die Lehrerin in Wahrheit ausdrücken möchte.

Jene beiläufig daherkommende Degradierung – eben einer von den

²⁰⁰Vgl. G2 Z 975 - 1172

„Ausländerjungs-Chaoten“ zu sein und dem üblichen „Club der Störenfriede“ anzugehören – kann nach Mamadouhs Wissensstand folgendermaßen im Unterricht auftreten: An einem gewöhnlichen Unterrichtstag hockt er zwecks Gruppenarbeit mit mehreren männlichen Schulkollegen an einem Tisch. Dabei liegt eine für alle Anwesenden offenkundig sichtbare Gruppenkonstellation vor. Auf einem Fleck sitzen „Ausländerjungs“ und es befindet sich unter ihnen kein einziger „Deutscher“. In akustischer Hinsicht wird es sodann lauter. In geselliger Runde wird viel gelacht und natürlich einiges an Lärm produziert. Und plötzlich von einer Sekunde auf die nächste, so skizziert Mamadouh die betreffende Szene, hört man dann als Beteiligter dieser Gruppenansammlung einen entsprechenden Lehrerspruch und bekommt somit Folgendes an den Kopf geworfen: „Zu viele von *euch* erträgt man nicht. Wenn ihr alle auf einen Haufen hockt, kommt nichts Gutes raus, nur Chaos, Chaos!“

Aus seiner Perspektive erweist sich ein derartiger bereits x-malig erlebter Vorfall insofern als prekär, da es nahezu unmöglich ist, „richtige“, wirkungsvolle Maßnahmen zur Selbstverteidigung zu treffen und man so gesehen nicht genau weiß, wie solche Momente der Herabwürdigung zu meistern sind: Einerseits ist einem bewusst, was der gerade agierende Lehrer mit Wörtern wie „euch“, „ihr alle“ und „dann immer nur Chaos“ meint – nämlich eine Überbetonung, dass ein Getümmel von „aufsässigen, störenden Ausländerjungs“ zu beobachten ist. Somit ist aus Mamadouhs Sicht klar, dass eine gruppenbezogene Herabsetzung formuliert wird, die sich zweifelsohne gegen die Mitglieder dieser besagten Jugendschülergruppe richtet. Und trotz dieser erfahrenen Diskreditierung ist man sich augenblicklich darüber bewusst, dass gegen solche negativ intendierten „typischen Sätze“ überhaupt nicht effektiv vorgegangen werden kann. Denn es gilt zu bedenken, dass sich die betreffende Lehrperson damit herausreden kann, mit der betreffenden Aussage etwas völlig anderes im Sinn gehabt zu haben. Aufgrund eines vorliegenden Interpretationsspielraums können letztlich keine Beweise vorgebracht werden, dass die Lehrkraft tatsächlich eine Geringschätzung ausdrücken wollte. Und am Ende kann die jeweilige Lehrkraft für einen „solchen Spruch“ nicht zur Rede gestellt werden und sie kann hierfür nicht belangt werden.

Unter diesen grundlegenden Umständen, so schlussfolgert Mamadouh, bleibt einem letztlich nichts anderes übrig, als die vorliegende Situation „weg zu lachen“. Unter einer solchen Strategie versteht er Folgendes: Notgedrungen gibt man vor, über den entsprechenden Lehrerausruf belustigt zu sein. Dementsprechend täuscht man vor, dass die vorliegende Gegebenheit nichts Gravierendes darstellt. In Wahrheit staut sich eine unterdrückte Wut auf; man kocht innerlich „wie ein Schnellkochtopf“, ist verbittert und ärgert sich darüber, aufs Neue zusammen mit anderen „Ausländerjungs“ in einen Topf geworfen zu werden und in seiner Individualität übersehen zu werden. Das Verhängnisvolle an solchen latenten Unterstellungspraktiken („Schaut her, ihr Ausländerjungs-Chaoten!“) sieht Mamadouh letztlich darin, dass ihr lediglich anhand dieser erwähnten Handlungsstrategie zu begegnen ist. Denn nach ebendiesen Erlebnissen mit diskriminierender Fremdtypisierung können die ausgelösten Emotionen der Lehrperson auf keinen Fall offenbart werden. Stattdessen hat man das Gegenteil dessen zu demonstrieren und demnach hat man, anstatt die Wut offen zu zeigen, die Belustigung zu simulieren. Nach Mamadouhs Verständnis sollte man diese unbequeme Vorgehensweise schlussendlich deshalb auswählen, um sich den unvorteilhaften Ausgang einer Diskussion zu ersparen – eben womöglich am Ende ohne jeglichen Nachweis dazustehen, nachdem man die sich zuvor über die diskriminierende Lehrerhandlung beschwert hat.

In seltenen Fällen sogar unmissverständliche gruppenbezogene Beschuldigungen zu erfahren²⁰¹ (Francesco, Gruppe 2)

Auch Francesco stellt Überlegungen dazu an, auf was man sich im schulischen Lebensraum infolge ebenjener Doppelzugehörigkeit einzustellen hat, wenn man nämlich Teil der Ausländerschüler ist und zugleich der Jungengruppen angehört. Basierend auf eigenen Schulerfahrungen gelangt er in puncto Stand der Dinge zur folgenden Erkenntnis: Auch wenn es untypisch

²⁰¹Vgl. G2 1193 - 1272

ist, so können die Betroffenen in seltenen Fällen unmissverständlich artikulierten (gruppenbezogenen) Beschuldigungen dieser Art ausgesetzt sein. Bei vereinzelt auftretenden Zwischenfällen kann dann aus nächster Nähe miterlebt werden, wie Pädagogen ihrem Unmut über „die Ausländerjungs“ freien Lauf lassen und wie sie ihre vorurteilsbeladenen Ansichten unverhohlen und unbeschönigt artikulieren. Unter Rückgriff auf ein kleines Fallbeispiel untermauert er seine Beobachtung: Einen solchen Vorfall von offen ausgesprochener, unzweideutiger Herabwürdigung hat Francesco in jüngster Vergangenheit selbst mitbekommen. Aus sehr naher Distanz ist er als Zeuge zugegen gewesen, als ein ihm bekannter vorbeilaufender Lehrer seinem anderen Lehrerkollegen leise zusprach: „Die Klasse X ist echt schwierig, da geht er ungern rein, da hocken nur Ausländer und vor allem von denen nur die Jungs. Die kann man nicht bändigen. Da kann man keinen richtigen Unterricht machen!“

Nach vorausgegangenen Unsicherheiten, ob er den verbreiteten Schülergeschichten über jenes „falsche Image“ Glauben schenken soll oder nicht, fühlt er sich nun durch dieses Live-Erlebnis darin bestätigt: Dieses Schulphänomen von Diskriminierung entspricht der Wahrheit und es kommt tatsächlich in Schuleinrichtungen zum Tragen. Zudem hat er für sich nun die Gewissheit erlangt, dass zahlreiche Lehrkräfte dieses besagte große Vorurteil verinnerlicht haben und dass es sich daher keineswegs um haltlose Vorwürfe gegenüber dieser Berufsgruppe handelt. Sicher ist er sich zudem, dass der bereits kritisierte diskriminierende Inhalt²⁰² zum Gesprächsstoff der Schulpädagogen gehört; auch wenn dieser nur abseits der Schulöffentlichkeit zirkuliert, somit niemals in Hörweite der Betroffenen kommuniziert wird und der Austausch dessen ausschließlich in einer vertrauten Atmosphäre „unter Ihresgleichen“ stattfindet, wie etwa auf den Schulgängen oder in den Lehrerzimmern.

202. „Ausländerjungs als prädestinierte Gruppenmenschen, die sich nicht im Griff haben und daher nicht anders können als den Unterrichtsablauf zu stören“.

Die eine „richtig gefährliche“ Unterrichtsgegebenheit:

Wenn das Chaos um sich greift, alles drunter und drüber geht und dann fast ausschließlich die „Jungs der Ausländer“ in die Falle der Lehrer tappen²⁰³

(Awad, Gruppe 2)

Im Zuge ihrer Besprechung, bei der sich die drei beteiligten Jungen gedanklich in das Kernproblem vertiefen – aufgrund der doppelten Stellung als „Ausländer“ und als einer der männlichen Schüler demgemäß unvoreilhaft Gruppencharakteristiken nachgesagt zu bekommen²⁰⁴ – trägt auch Awad seine wesentlichen Erkenntnisse vor: Nach seiner Auffassung gibt es eine „richtig gefährliche“, brisante Unterrichtsgegebenheit, bei der einem unverkennbar vor Augen geführt wird: Nur weil du ein Junge und zudem ein Ausländer bist, stuft dich das Lehrpersonal als Teil einer Risikoschülergruppe ein, die im Hinblick auf Unterrichtsbenehmen *ganz gewiss* als erstes negativ auffallen und für Aufsehen sorgen. Und eine solche gefahrenträchtige Unterrichtskonstellation beschreibt Awad wie folgt: Im Klassenraum greift das Chaos um sich. Im Grunde genommen achtet keine einzige Schülerin und kein einziger Schüler auf die Lerninhalte; das heißt, „weder die Mädels noch die Jungs, weder die Leute auf der rechten noch auf der linken Seite im Raum noch die ganz vorne sitzenden Schüler“ achten auf die Lehrkraft und deren Vermittlung des Lernstoffs. In Awads Wahrnehmung herrscht ein Zustand vor, bei dem die Gesamtheit der Beteiligten – die beiden Hauptgruppen der Klassengemeinschaft, also die „deutschen“ sowie die „ausländischen“ Mitschülerinnen und Mitschüler– großen Schabernack betreiben und aus der Sicht des Lehrpersonals unsinnigen Aktivitäten nachgehen. Das „Chaos-Level“ hat seinen Maximalwert erreicht, welcher sich laut Awad daran bemessen lässt: Sogar die „Streber Nr. 1“, die Klassenkarrieristen und „die Mädchen von der braven Sorte“, die Ruhigen und Gehorsamen, haben sich dem gemeinschaftlichen Projekt der

203Vgl. G2 Z 1301 - 1530

204Und hierdurch für Verhaltensauffällige, Disziplinlose oder gar Aufrührerische durchzugehen, die angeblich nicht in der Lage sind, die Vorgaben für „normales, gesittetes“ Unterrichtsverhalten einzuhalten.

Unterrichtsverweigerung angeschlossen. Und demnach, so betont Awad, legt in dieser Situation, abgesehen vom Klassenlehrer, keiner der Unterrichtsakteure nur ansatzweise beherrschtes, diszipliniertes Verhalten an den Tag. Alle reden durcheinander, überhaupt keiner hört der Lehrkraft mehr zu. Jeder Einzelne blendet das offizielle Unterrichtsprogramm vollständig aus. Letzten Endes treten alle Schülerinnen und Schüler – ganz gleich welcher der beiden besagten Hauptgruppen sie angehören – auf eine Weise in Aktion, welche im völligen Widerspruch zu den „korrekten“ Unterrichtsverhaltensweisen steht.

Und was den aufgespürten gewöhnlichen Ausgang einer solchen chaotischen Unterrichtsstunde anbetrifft, so lokalisiert Awad darin eine maßgebliche Ungerechtigkeit, die nach seinem Wissen stets auftritt: Für die Betroffenen – sprich all jene, die als „Ausländer-Chaos-Leute“ bezichtigt werden – ergeben sich erkennbare Benachteiligungen in der Verhaltensbewertung. Genauer genommen werden sie bei der Sanktionierung von „schlechtem“ Betragen unfair behandelt. Im Einzelnen bedeutet das zunächst: Die Mitglieder dieser speziellen Jungengruppe tappen, in den Worten von Awad, exakt zum erwähnten Zeitpunkt „in die Falle der Lehrer“. Soll heißen, bei einem im Unterrichtsraum flächendeckenden akustischen Durcheinander werden vorzugsweise die „üblichen Kandidaten“, ebenjene als verhaltensauffällig markierten männlichen Ausländerschüler angesprochen und sie werden bei der Durchführung „ungehöriger“ Handlungen gezielt herausgegriffen und auf frischer Tat erwischt.

Diese äußerst ungünstige Folgeerscheinung dieses inkorrekten Images (als „Chaos-Ausländerjungen“ gebrandmarkt zu sein) erklärt sich Awad folgendermaßen: Wer einen solch negativen gruppenbezogenen Ruf hat, landet zwangsläufig bei vielen Lehrkräften auf einem „Überwachungsprogramm“: Konkret heißt das, tagtäglich schauen Lehrerinnen und Lehrer exakt hin, ob sich die betreffenden „Ausländerjungen“ in ihrer Klasse „falsch“ aufführen, so dass im Endeffekt die Benimmweisen männlicher Ausländer permanent auf den Prüfstand stehen. Nach Awads Kenntnisstand führt dieser Dauerzustand der

Verhaltenskontrolle dazu, dass die „Ausländerjungs“ bildlich gesprochen im Scheinwerferlicht der Pädagogen stehen und dass schließlich im allgemeinen Durcheinander die Mitglieder der besagten Jungengruppe „herausgepickt“ und sodann für ihr Betragen abgestraft werden.

Im Endergebnis müssen, laut Awad, in diesen brisanten Unterrichtsmomenten „die Jungs von den Ausländern“ für ein im Klassenzimmer um sich greifendes kollektives Fehlverhalten gerade stehen, welches ausnahmslos von allen anwesenden Schülerinnen und Schülern zur Schau gestellt wird. Vor dem Hintergrund dessen – dass Personen, die als „Ausländerjungen-Chaoten“ etikettiert sind, nun einmal unter intensiver Lehrerbeobachtung stehen – gilt es auf Folgendes gefasst zu sein: Wer als „solches“ markiert ist, rutscht in „bedrohlichen“ Augenblicken wie diesen sehr schnell in die Rolle des Sündenbocks. Nicht selten wird der betreffende Junge für das inadäquate Verhalten der Klassenmitglieder in Haftung genommen und muss somit für „ungehöriges“ Benehmen seiner „deutschen Schulkameraden“ geradestehen.

**Die leistungsmäßig Minderbegabten/Eingeschränkten – die
somit an Schulen die Überforderten sind
(Gruppe 3, 5, 6)**

**In eine Musterung hineinzugeraten und dabei eine Kombination
an Leistungsunfähigkeiten attestiert zu bekommen:
„Diejenigen, die in der deutschen Sprache nicht vollwertig
entwickelt sind und die darüber hinaus eine mindere
Intelligenz besitzen“
(Gruppe 3)**

Beim vorliegenden Gruppenaustausch²⁰⁵ sind der 16-jährige Mustafa, die 15-jährige Laila, die 16-jährige Zeynab und der 18-jährige Ibrahim anwesend. Auch

²⁰⁵Im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens ist diese Diskussion unter „Gruppe 3“ erfasst.

diese Diskussionsteilnehmer/innen kennen sich aus ihrer Freizeit, durch den Besuch ihres Jugendzentrums, in dem sie sehr viel Zeit verbringen. Ihr gemeinsames Interesse besteht vor allem in den informellen Angeboten dieser Einrichtung. Laut ihren Angaben bevorzugen sie weniger die dort angebotenen organisierten Freizeitaktivitäten. In der Regel halten sie sich viel lieber vor Ort in der kleinen Gartenanlage direkt vor dem betreffenden Jugendeinrichtungsgebäude auf, wo sie unter sich bleiben können und im Normalfall keine erwachsenen Jugendleiter mit von der Partie sind. Im Zuge ihrer Selbstpräsentation wird klar, dass sich die Gesprächsbeteiligten als Angehörige einer Clique verstehen, die insgesamt gesehen großen Wert auf Unabhängigkeit und Selbstständigkeit legen und die in höchstem Maße darauf achten, dass ihr Recht auf Selbstbestimmung weder durch die „strikt reglementierte“ Schule noch durch die „freiheitlichere“ Jugendbegegnungsstätte beschnitten wird. Überaus wichtig ist es ihnen daher, nach dem stressigen Schulalltag im Außenbereich des Jugendzentrums auf den Bänken „ganz bewusst planlos“ und ohne jeden Zeitdruck abzuhängen und über alle möglichen Themen Konversation zu betreiben. Nach ihrem Verständnis sind sie ebendort eine nicht unbekannte Gruppierung, die sich nicht einmal bei schlechten Wetterverhältnissen in „das Haus“, in das offizielle Gebäude zurückzieht und die so gesehen nach außen ein Stück weit eine Ungebundenheit demonstriert.

Im Hinblick auf die Gruppenkonstellation unterscheidet sich diese Besprechung von den anderen Gruppendiskussionen insofern, als dass hier junge Menschen schulische Themen erörtern, die *nicht nur* im außerschulischen Bereich in Verbindung zueinander stehen. Drei der vier Gesprächspartner bestreiten zusammen ihren Schulalltag. Die betreffenden sie allesamt Realschüler und gehören sogar derselben Schulklasse an.

Neben diesem Aspekt sticht dieses Interview ebenso durch die Gesprächsentwicklung hervor: Gleich zu Beginn entsteht eine Gesprächspassage, in der eine Teilnehmende einen längeren Monolog hält. Mit Blick auf das gesamte Datenmaterial handelt es sich um einen Gesprächsabschnitt vor, in der eine Person am Stück auf sehr detaillierte Weise

Stellung bezieht. Die 16-jährige Zeynab übernimmt nämlich über eine längere Zeit die Gesprächsführung. Ihr Vortrag gleicht einem Referat, anhand dem sie den Mitanwesenden ihre erfahrungsbasierten „Theorien“ unterbreitet. Sie gibt sich große Mühe, ihre Kernaussagen möglichst ausführlich und (aus ihrer Sicht) fundiert darzulegen. In der Art und Weise, wie sie sich dabei präsentiert, wird eines sehr deutlich: Zeynab sieht sich als eine ausgesprochen Schulerfahrene, wenn nicht gar als eine versierte Schulexpertin, die einen geschärften Blick für die verborgenen Hintergründe, Abläufe und Mechanismen der Schulroutine hat, welche ihres Erachtens nicht für jeden Schulakteur erkennbar sind und die sich trotz ihrer „Unauffälligkeit“ folgenreich auf den Unterrichtsalltag der „Ausländer“ auswirken. Dementsprechend macht sie in ihrem Vortrag klar, dass sie sich als eine Person einstuft, die in die „versteckten“ schulischen Vorgänge eingeweiht ist, die sich in den Schüler-Lehrer-Interaktionen zutragen. Zudem ist es wichtig, die nahestehenden Freunde über entsprechende „geheime“, beziehungsweise „unbemerkte“ Hergänge aufzuklären.

Zu Beginn formuliert Zeynab ihr Eingangsstatement²⁰⁶ und setzt die Mitdiskutierenden darüber ins Bild, wie im Allgemeinen die schulische Ausgangsposition von „Ausländern“ aussieht: Es ist davon auszugehen, dass man als derart Eingruppierte/r seitens seiner Lehrerinnen und Lehrer „in allerlei Schubladen“ gesteckt und mit diversen „Stickern“ versehen wird, also verschiedene gruppenbezogene Attribute angehängt bekommt. Während einer kurzen Rückschau auf ihre bisherigen Schulerlebnisse einschließlich unter Einbezug dessen, was ihr bis jetzt ebendort als „Ausländer“ widerfahren ist, stellt sie sodann ihre maßgebliche Erkenntnis vor: Neben der Konfrontation mit verschiedenen Formen von negativer Attribuierung besteht für die „Ausländerschülergruppe“ in erster Linie die Gefahr, eine *Kombination an Leistungsunfähigkeiten* attestiert zu bekommen; das heißt, für Schülertypen gehalten zu werden, die in der Sprachausbildung des Deutschen nicht vollwertig entwickelt sind und *darüber hinaus* eine mindere Intelligenz besitzen.

206Vgl. G3 Z 165 - 238

Nach der Offenlegung dieser grundlegenden Ansicht, erfolgt ihrerseits ein längerer Redebeitrag, aus dem sich ablesen lässt: Zeynab zeigt sich an Ort und Stelle hoch motiviert, Licht in eine bestimmte kommunikative Lehrerangewohnheit zu bringen, welche das Unterrichtserleben „der Ausländer“ hochgradig tangiert. Dementsprechend verfolgt sie das Anliegen, den Gesprächspartnern ihre für entscheidend befundene Entdeckung näher zu bringen: Unter den zahlreichen Zuschreibungspraktiken gibt es *die* eine Lehrervorgehensweise, die in der Unterrichtspraxis ständig in Erscheinung tritt und die jedoch für die meisten Schüler/innen und selbst für die dementsprechend handelnden Schulpädagogen nicht durchschaubar ist: Wie gesagt, so werden positionierten „Ausländern“ auf einen Schlag in doppelter Hinsicht Defizite in der Leistungsfähigkeit untergeschoben. Konkret heißt das, die davon Betroffenen werden als Schülertypen gruppiert, die im Hinblick auf deutsche Sprachkenntnisse nicht auf der Höhe sind, die demnach in ihrem Sprachvermögen nicht vollständig ausgereift sind und die sodann „logischerweise“ über eine deutlich geringere geistige Intelligenz verfügen.

**Die nähere Bestimmung jenes Unterrichtsphänomens einschließlich
die Identifizierung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen ebenjene
doppelte Eigenschaftsfestschreibung vonstattengeht²⁰⁷
(Zeynab, Gruppe 3)**

Ausgehend von dieser als höchst bedeutsam eingestuften Beobachtung wendet sich Zeynab der näheren Bestimmung jenes Unterrichtsphänomens zu – „als Ausländer zu einem zweifach Mangelbehafteten gemacht zu werden“. Im Zuge dessen beleuchtet sie das Grundsätzliche und richtet ihre Aufmerksamkeit auf die zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten, nach denen jene doppelte Eigenschaftsfestschreibung vonstattengeht: Ihrem Urteil zufolge sind „geltende Ausländer“ während des Unterrichtsverlaufs Gegenstand eingehender Inspizierungen, die eben üblicherweise vom Lehrpersonal durchgeführt werden. Und dieser grundlegende Zustand bedeutet für die Betroffenen, dass sie es

²⁰⁷Vgl. G3 Z 278 - 317

mit einer Abfolge von Fremdzuschreibungen zu tun bekommen, die laut Zeynab wie von selbst eintreten. Im Hinblick darauf stellt sie die vorsichtige Vermutung auf, dass sich bei ebenjenen Hergängen die entsprechend agierenden Pädagogen so gut wie nie über die damit einhergehenden Denk- und Handlungsweisen bewusst seien. Sie gelangt zur Einschätzung, dass es durchaus möglich ist, dass sich nicht jede einzelne Lehrkraft selbstkritische Gedanken darüber macht, was sie den betreffenden Schülerinnen und Schüler im Einzelnen genau in Abrede stellt. Möglicherweise geht das Lehrpersonal völlig unreflektiert an die Sache heran, so dass bei ebenjenen aufeinanderfolgenden verheerenden Gedankenschlüssen nicht immer „böse“, negative Absichten dahinter stehen.

Und diese höchstwahrscheinlich unüberlegt getätigte Auferlegung solcher Gruppencharakteristiken – die Schulpädagogen vollziehen, ohne dass sie sich über die Wirkungsweisen bewusst sind – spielt sich in Zeynabs Perzeption nach einem vorhersehbaren Schema ab. Im Normalfall schaut sich das pädagogische Personal die im Klassenraum verteilten Schülerinnen und Schüler besonders eindringlich an, ihre Blicke streifen nach einem bestimmten Muster umher und dabei spielen sich folgenreiche Gedanken bei ihnen im Kopf ab: „Welcher Typ von Schüler sitzt da gerade vor einem in der Klasse? Handelt es sich dabei um einen „Deutschen“ oder um einen „Ausländer“, oder besser gesagt um jemanden, der vom äußeren Erscheinungsbild her keinem „08-15-Deutschen“ gleicht, der also nicht mit den schulischen Normvorstellungen über die „Deutsch-Aussehenden“ übereinstimmt?“.

Im Zuge weiterer Ausführungen diesbezüglich entdeckt Zeynab sodann: Bei ebensolchen blitzschnellen Zuordnungsprozessen, in denen Schullehrer/innen augenblicklich feststellen, mit welchem der beiden Schülertypen sie soeben eine Kommunikation aufgebaut haben, ist ein gewisser Sachverhalt *absolut* unbedeutend. Unwesentlich ist dabei, ob der gegenwärtige Schüler oder die Schülerin zu den „Tatsächlichen-Ausländern“ zählt. Sprich es ist zweitrangig, ob eine „wahrhaftige“ Gruppenzugehörigkeit hierzu vorliegt. Soll heißen, es spielt überhaupt keine Rolle, ob hier die Rede von einem nicht deutschen Staatsangehörigen ist, oder ob es sich in Wirklichkeit gegensätzlich verhält und

der/die Betreffende auf der Grundlage von „deutschen Papieren“ (also entsprechenden nationalen Identitätsdokumenten) ein Deutscher/eine Deutsche ist. Nach Zeynabs Wahrnehmungsempfinden ist es bei diesem automatisierten, schablonenhaften Hergang der Eingruppierung von Schüler/innen in keiner Weise von Bedeutung, ob die direkt vor der Lehrkraft sitzende Person ebenjene offizielle Zugehörigkeitsregelung (in puncto Mitgliedschaft bei „den Deutschen“) erfüllt oder nicht. Auch wenn er oder sie lediglich ein „dem Anschein nach Ausländer“ ist, bleibt derjenige/diejenige im Zuge einer solchen Überprüfung ein „geltender Ausländer“ – da die Jeweiligen letztendlich nicht den Lehrererwartungen von einer „typischen Optik der Deutschen“ entsprechen.²⁰⁸

Nach Zeynabs Auffassung treten im Anschluss – nachdem der Schulpädagoge Sekunden zuvor den entsprechenden Schüler auf intensive Weise durchgecheckt hat und ihn nun als Nichtdeutschen, als „Ausländertypen“ verbucht hat – sodann nachteilige Folgen auf: Von dem Moment an, wenn die Lehrkraft meint, dass „Schüler X“ definitiv Teil der Ausländerschüler ist, läuft stets ein gleiches Programm ab; also es tritt die berüchtigte Aufeinanderfolge von Eigenschaftszuschreibungen in Kraft.

Gemäß Zeynabs Vorstellungen schießt den betreffenden Lehrenden in jenen Momenten der eingehenden Schülerüberprüfung eine *allererste* vorgefasste Meinung durch den Kopf: So vergegenwärtigen sie sich, dass ein

²⁰⁸Nach Zeynab Erkenntnissen gibt es eine „spezielle“ Schülergruppe, die lediglich aufgrund dominanter Lehrervorstellungen von „typischer Ausländeroptik“ dementsprechend zugeordnet wird. Darunter fallen all jene Individuen, die unter strenger Einhaltung von Regeln der Zugehörigkeit (wer eigentlich Ausländer und wer Deutscher ist) keine tatsächlichen Angehörigen abbilden, da sie über keinen „fremdländischen“ Reisepass verfügen. Ungeachtet dessen werden sie aufgrund der aufgespürten Normabweichung („eben äußerlich nicht den deutschen Standardschülern zu gleichen“) „illegitimerweise“ in die „Ausländer-Schublade“ gesteckt und somit „falsch“ eingruppiert. Auf der Grundlage solcher Beobachtungen resümiert Zeynab: Bei solchen sehr schnellen Vorgänge der Musterung und der Gruppenzuweisung finden außerschulisch gefestigte, nationale Bestimmungen zur Gruppenmitgliedschaft („Ausländer /Deutscher“) keine Anwendung. Und so kommt es, dass man an Schulen trotz der Erfüllung formeller Passregelungen nicht den „realen“ Gruppenstatus erteilt bekommt und demzufolge ebendort ein sozial markierter „Ausländer“ bleibt.

„Ausländertyp“ durchaus gut Deutsch sprechen kann, dass er oder sie das womöglich mit der allgemeinen Verständigung im Schulalltag ausgezeichnet hinbekommt. Aufgrund ihrer verinnerlichten Logik, so sieht es Zeynab, schlussfolgern sie im Zuge ihrer Musterung allerdings: Nichtsdestotrotz kann ein „nicht ursprünglicher Deutscher“, sprich ein Nichtmitglied der deutschen Schülerschaft, *ebendeshalb* nicht perfekt in der „Sprache der Deutschen“ sein. Unter keinen Umständen kann er je dieser Sprache mächtig sein, ganz gleich welche Bemühungen angestellt werden. Und somit sieht sich die jeweilige Lehrperson darin bestätigt, dass so ein „Ausländermensch“ vermeintlichen naturgegebenen Grenzen unterliegt; dass man als nicht genuin abstammender Deutscher selbstverständlich einen beschränkten, nicht weit umfassenden Wortschatz besitzt und sich folglich nicht mit jedem deutschen Wort auskennt. Angesichts dieser Betrachtungsweise wird einem schlussendlich die Befähigung aberkannt, die deutsche Sprache jemals vollkommen beherrschen zu können.

Laut Zeynabs Verständnis bleibt es aber in solchen Augenblicken der Überprüfung und der Feststellung des Gruppenstatus – ob just vor einem ein „Deutscher“ oder ein „Ausländer“ steht – nicht nur bei dieser einen unschönen Generalisierung. Auf eine derartige Fremdtypisierung („in der deutschen Sprache nicht voll ausgebildet sein zu können“) folgt eine weitere. Zeynab veranschaulicht hierzu in der Diskussionsrunde, dass Schulpädagogen aus dieser einen Mutmaßung – wonach „echte“ oder vermeintliche Nichtdeutsche außerstande sind, entsprechende Sprachkenntnisse zu perfektionieren – quasi im nächsten Atemzug eine zweite, gleichermaßen irrtümliche Annahme ableiten: Der „Ausländerschüler“, der in Anbetracht seiner nichtdeutschen Abstammung sichtlich deutschsprachlich eingeschränkt ist, *muss dann* hinsichtlich seiner geistigen Fähigkeiten ungenügend sein. Zwangsläufig ist so „ein Ausländertyp“ minderbemittelt und hat vor allem eine geringe Auffassungsgabe.

Basierend auf diesen blitzartigen nacheinander folgenden Rückschlüssen, so erklärt Zeynab den anderen Diskussionsbeteiligten, liegen Schullehrer/innen am Ende einem Trugschluss auf: Schülerinnen und Schülerinnen, die vorgeblich im

Deutschen nicht beschlagen sein können, sind dann auch in ihrer mentalen Entwicklung nicht weit fortgeschritten. Somit sind sie in puncto Leistungsbefähigung auf eine allumfassende Weise rückständig und benötigen entsprechende Hilfeleistungen. Und so sei es nicht verwunderlich, dass sie in den Lehrerbetrachtungsweisen öfters als „Babys“, als kleinkinderartige Wesen gelten.

Momente, in denen einem ein Licht aufgeht, dass es sich hierbei um eine „nicht zu leugnende Tatsache“ handelt

(Zeynab, Gruppe 3)

Nachdem Zeynab nun diesen zentralen Befund umfassend dargelegt hat, geht sie in einem zweiten Schritt dazu über, mittels Beweisführung ihren Standpunkt zu illustrieren: Ein Diskriminierungsphänomen wie dieses („aufgrund des Ausländer-Status ebenjene Kombination an Leistungsunfähigkeiten nachgesagt zu bekommen“) ist keine Lappalie. Es stellt etwas Größeres dar, das insgesamt das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Schulpädagogen in nicht unbedeutendem Maß prägt. Denn bei der Begegnung mit seinen Lehrer/innen bemerkt man, dass man in doppelter Hinsicht für nicht voll genommen wird, also weder sprachlich noch geistig für fit gehalten wird.

Und ferner handelt es sich bei dieser Form der gruppenbezogenen Herabwürdigung um eine „nicht zu leugnende Tatsache“, die somit nicht etwas frei Erfundenes oder Eingebildetes ist. Um den Wahrheitsgehalt ihrer Aussage zu unterstreichen, beschreibt Zeynab am Ende des vorliegenden Themenblocks zwei aus ihrer Sicht typische Unterrichtsmomente, in denen einem ein Licht aufgeht und in denen man schlussendlich die zuvor beschriebenen Gesamtzusammenhänge erkennt – in denen man wie gesagt aufspürt, augenblicklich nach dem erwähnten Muster erfasst zu werden und ebenjener

Aufeinanderfolge von Eigenschaftszuschreibungen preisgegeben zu sein.

„Der Moment Nr. 1“: Immer wenn ein schwieriges und unbekanntes Wort, ein Fachausdruck, eingeführt wird²⁰⁹

Zeynabs Erfahrungen zufolge existiert vom Grundsatz her eine besonders vertrackte Unterrichtssituation. Ihrer Formulierung nach handelt es sich um „den Moment Nr.1“, bei der ebenjene berüchtigte doppelte Fremdzuschreibung so gut wie immer in Erscheinung tritt: Bei dieser Standardsituation führt die zuständige Lehrperson in der Klasse ein neues, schwieriges und unbekanntes Wort, also ein Fachausdruck ein, welches nicht zur gängigen Alltagssprache der Schülerschaft gehört. Aus Zeynabs Sicht ist zu diesem Zeitpunkt weitgehend davon auszugehen: Kaum jemand unter den Mitschülerinnen und Mitschülern kennt jenen gerade vorgestellten seltenen Spezialbegriff, da man damit weder in den schulischen Sozialräumen noch in den anderen außerschulischen Lebensbereichen in Berührung gekommen ist. Bei dieser Begebenheit – der Einführung einer nicht vertrauten Vokabel, welche nicht zum geläufigen Wortschatz der Gleichaltrigen zählt – geht nach Zeynabs Erfahrung bei Pädagog/innen (bildlich gesprochen) ein „Schalter im Kopf“ an. Das heißt, sie führen ohne groß über das eigene Handeln nachzudenken, ebenjene Nachteile bringenden Gruppeneigenschaftszuordnungen durch.

In Anbetracht dieser herausfordernden, neuen Bezeichnung und des hohen Schwierigkeitsgrads vermuten Klassenlehrer/innen auftauchende Verständnisprobleme stets bei den „Ausländertypen“, die nach ihrem Verständnis von Anfang an auf zweierlei Ebenen überfordert sind, eben sprachlich sowie geistig. Auf der Grundlage ebendieser Aufeinanderfolge von Festsetzungen²¹⁰, so sieht es Zeynab, wird dementsprechend an Ort und Stelle eine dazugehörige Unterstellungspraktik an den Tag gelegt. Anhand

209Vgl. G3 367 - 492

210„Wer nicht wie ein „Standard-Deutscher“ aussieht und kein „genuin Deutscher“ ist, der ist nicht in der Lage Deutsch als Sprache perfekt hinzubekommen. Und „konsequenterweise“ ist derjenige in seiner Intelligenz und in seiner Auffassungsgabe beschränkt“.

entsprechender Handlungsweisen deuten also Schulpädagogen offenkundig an, wer „selbstverständlicherweise“ Bestandteil der Sprachunfähigen und der Geistigüberforderten ist. Im Hinblick auf den besagten Unterrichtsfall sieht dies, laut Zeyna, wie folgt aus: Lediglich ein Wimpernschlag nach der Bekanntmachung jenes Fachworts richten Schulpädagogen vergewissernde Blicke nicht in gleichem Maße an ihre Schüler/innen. Die Erkundung – nach dem Schema „wer hat das gerade eben nicht verstanden?“ – wird grundsätzlich auf ein und dieselbe Art durchgeführt: Wenn die Lehrkräfte ihren Blick über die im Klassenraum Sitzenden wie einen „Suchscheinwerfer“ gleiten lassen, werden die als „deutsch“ angesehenen Schulkameradinnen und -kameraden höchst selten herausgepickt und sie werden fast nie danach befragt, ob bei ihnen diesbezüglich ein Klärungsbedarf besteht. Nach Zeynabs Erkenntnissen werden dafür ständig die positionierten „Ausländer“ vor der versammelten Klassengemeinschaft mit peinlichen Fragen überhäuft. Mit großem Nachdruck wird dann nachgehakt, ob der „Ausländertyp“ denn auch *wirklich* kapiert, was unter der betreffenden Fachbezeichnung zu verstehen ist.

Der umgekehrte Fall: Wenn die unterfordernden „Kindergartenfragen“ auftauchen, wie etwa „Weißt du was ein LKW ist? Hast du das Wort schon einmal gehört?“²¹¹

Abschließend am Ende ihres ausführlichen Vortrags weist Zeynab daraufhin: Solche zweifachen Defizitunterstellungen machen sich nicht nur in jenen Unterrichtssituationen bemerkbar, in denen alle Klassenkamerad/innen mit einem neu eingeführten Fachterminus zu kämpfen haben und nun vor der Herausforderung stehen, hinter dessen Bedeutung zu steigen. Ebenjene beschämenden Nachforschungen hinsichtlich des Sprach- und Begriffsvermögens gegenüber „Ausländertypen“ können *überdies* im umgekehrten Fall auftreten. Das heißt, eine solche Lehrerpraktik wird ebenso im Kontext von Sachverhalten ausgeführt, die alles andere als überfordernd sind und bei denen eindeutig klar ist, dass sich jeder halbwegs „normale, reife“

²¹¹Vgl. G3 511 - 590

Mensch damit auskennt. Genau in diesem Zusammenhang kommen ab und an die unterfordernden und rücksichtslosen „Kindergartenfragen“ auf, die sich in sprachlicher sowie in geistiger Hinsicht auf einem sehr niedrigem Niveau bewegen und die sogar Kleinkinder ohne große Mühe beantworten könnten.

Unter Verweis auf ein Ereignis, welches sich laut Zeynab in der vergangenen Woche²¹² in ihrer Schulklasse zugetragen hat, zeigt sie auf, wie ebendiese speziell an „Ausländer“ adressierten Fragereien zu geistig anspruchslosen Belangen aussehen können: Ihr nahestehender Klassenkamerad ist doch tatsächlich vor aller Augen auf eine sehr erniedrigende Weise danach befragt worden, ja nahezu durchlöchert worden, ob er denn wisse, „was ein LKW ist“ und ob er dieses Wort jemals in seinem Leben schon einmal gehört habe. Und im Zuge dieser Berichterstattung drückt Zeynab sodann die explizite Kritik aus: Angesichts einer solchen doppelten Herabsetzung – „als Ausländer sprachlich nicht ausreichend fit zu sein und somit in der geistigen Aufnahmefähigkeit unterbelichtet zu sein“ – und einer dazugehörigen Unterforderungspraktik („Befragungen mit Kindergarteniveau“) kommt Unmut hoch. Denn als davon Betroffener bekommt man die Rückweisung der eigenen Zugehörigkeit zur schulischen Schulgemeinschaft deutlich zu spüren. Es trifft einen besonders hart, wenn man genauso wie der besagte Schulfreund oder wie sie selbst in diesem Land (in Deutschland) geboren ist und Lehrkräfte einem fortwährend signalisieren: *Du* gehörst zu den Schülerinnen und Schülern, die „ursprünglich nicht von hier sind“. Und somit kann nicht garantiert werden, dass du überhaupt weißt, dass ein LKW ein großes, motorisiertes Fortbewegungsmittel zur Beförderung von Lasten ist.

Die Schwächelnden, denen es trotz Anstrengungen nicht gelingt, kontinuierlich Schulleistung zu vollbringen (Gruppe 5)

Was die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmenden in Gruppe 5

²¹²Diese Angabe bezieht sich auf den Zeitpunkt der vorliegenden Befragung.

anbetrifft, so diskutieren hier drei heranwachsende Jungen miteinander – und zwar der 14-jährige Carloz, der 16-jährige Izideen und der 17-jährige Roberto. Des Weiteren nehmen an dem Meinungsaustausch zwei junge Frauen teil, nämlich die 16-jährige Shirin und die 17-jährige Lina. Bei dieser Besprechung erörtern Jugendliche schulische Belange, die alle grundverschiedene Schulinstitutionen als auch unterschiedliche Schulklassen besuchen. Von den drei männlichen Beteiligten ist (zum Zeitpunkt der Befragung) einer Werkrealschüler, ein anderer ist Realschüler und Roberto, der älteste von ihnen, ist auf der Berufsschule. Die Mitdiskutantinnen Shirin und Lina sind jeweils an verschiedenen Realschulen. Dementsprechend kennen sich die Beteiligten einzig und allein durch den regelmäßigen Aufenthalt in ihrer Jugendeinrichtung, welche im Hinblick auf die Freizeitgestaltung als zentraler Dreh- und Angelpunkt fungiert.

Hinsichtlich der wohnräumlichen Anbindung zum Jugendzentrum liegt in dieser Gesprächsgruppe eine Besonderheit vor: Im Gegensatz zu den Minderjährigen in den übrigen Gruppeninterviews – die im selben Stadtviertel wohnhaft sind, in welchem sich die betreffende Begegnungsstätte befindet – sind die besagten Teilnehmenden durchweg (bis auf Lina) in weiter weg gelegenen Stadtteilen ebenjener mittelgroßen süddeutschen Stadt ansässig. Folglich nehmen sie eine Anfahrtszeit zwischen 30 und 40 Minuten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln auf sich, um dorthin zu gelangen. Warum sie nicht das Jugendhaus vor „der eigenen Haustür“ favorisieren, begründen allesamt damit, dass aus ihrer Sicht die letztlich ausgewählte Einrichtung mit einem attraktiven Angebot aufwartet, was die Räumlichkeiten für Musikproben anbelangt. Im Untergeschoss des Gebäudes befinden sich entsprechend ausgestattete Räume, in denen sich ausgezeichnet musizieren lässt. Insgesamt gesehen zeichnen sich die Studienteilnehmer/innen durch eine stark ausgeprägte Hingabe aus, sich auf informellen Wege abseits regulärer kostspieliger Musikkurse gegenseitig das Spielen von Musikinstrumenten (wie etwa Keyboard, Gitarre, Bass und Schlagzeug) beizubringen und zusammen Musikstücke einzuüben. Zusätzlich begeistern sie sich für das Einspielen von elektronischer Musik am Computer. Mit derartigen Aktivitäten beschäftigen sie sich unter Schulwoche als auch in den Ferien stundenlang und dieser Eifer schweißt sie schlussendlich als Clique zusammen.

Neben dieser auffallenden Musikalität sticht die vorliegende Gruppe in Bezug auf das Untersuchungssample hierdurch hervor, dass hier zwei Jugendliche mitmachen, deren Schullaufbahn nicht in Deutschland begonnen hat und die somit nicht von Beginn an in deutschen Schulen sozialisiert worden sind. Zum einen ist es Shirin, die die ersten acht Lebensjahre gemeinsam mit ihrem iranischen Vater und ihrer afghanischen Mutter in der Nähe von Kabul verbracht hat und auf einer dort gelegenen Schule war. Nach der Ankunft in Deutschland hat sie zunächst an sprachlich ausgerichteten Vorbereitungskursen teilnehmen müssen, bevor sie für den regulären Schulunterricht zugelassen wurde. Ähnlich verhält es sich mit Izideen, der einen kurdisch-irakischen familiären Hintergrund hat und der sich die ersten drei Jahre seines Schullebens im Irak aufgehalten hat. Diesen schulbiographischen Hintergrund – eben nicht seit den frühesten Anfängen deutsche Schulen durchlaufen zu haben – verarbeiten die beiden im späteren Verlauf der Besprechung und beziehen diese speziellen Erfahrungen in ihre Konstruktionen schulischer Risikolagen ein.

Mit Blick auf die Eröffnungsphase²¹³ in dieser Austauschrunde ist Folgendes zu beobachten: In der anfänglichen Auseinandersetzung darüber, was es zur Folge hat, an Schulen eine Stellung als „Ausländer“ innezuhaben, ist Carloz derjenige, der als erstes einen bestimmten Aspekt zur Sprache bringt. All diejenigen, die ebendiesen schulischen Status einnehmen, sollten darauf vorbereitet sein, seitens der Pädagogen als Bestandteil einer Schülergruppe von Schwächlingen herabgestuft zu werden und konsequenterweise für Personen befunden zu werden, die trotz Anstrengungen nichts auf die Reihe bringen; denen es selbst bei geringsten Anzeichen von Befähigungen und Kompetenzen nicht gelingt, Leistungsfähigkeit und Produktivität beizubehalten und die so gesehen nicht kontinuierlich Schulleistung vollbringen können.

Mit seinem Redebeitrag, einschließlich seinen persönlichen Impressionen hierzu, wie es im Allgemeinen um die Situation der „Ausländerschüler“ bestellt ist und wie die Kehrseite einer derartigen Gruppenangliederung aussieht –

213Vgl. G5 Z 134 - 207

berührt er einen wunden Punkt unter den übrigen Teilnehmer/innen. Nachfolgend machen die Mitdiskutierenden (Shirin, Lina, Roberto und Izideen) deutlich: Dieser von Carloz angesprochene Vorgang von gruppenbezogener Eigenschaftszuschreibung ist ihnen alles andere als unbekannt. In Bezug auf ihr „Ausländer-Dasein“ haben sie bislang ähnliche unschöne Schulerfahrungen durchlaufen. Aufgrund ebendieser Gemeinsamkeit beim Schulerleben machen die jugendlichen Befragten einen ihres Erachtens wichtigen Kernpunkt zum Gegenstand der Betrachtung. Aus ihrem Blickwinkel sind „geltende Ausländer“ in der kommunikativen Begegnung mit dem Schulpersonal einer spezifischen Benachteiligung ausgesetzt: *Immer dann*, wenn es um Leistungsbewertung geht, also die Schülerin oder der Schüler umfassend hinsichtlich des Vermögens beurteilt wird, werden die Betroffenen nicht als unverwechselbare, einmalige Individuen gewürdigt. Die Interviewten erklären zu diesem Punkt, dass man des Öfteren Empfindungen durchmacht, seitens der Lehrkräfte die schulische Eignung und das Hervorbringen von Qualifikation und Talenten in Abrede gestellt zu bekommen. Hierdurch werde einem letztendlich die Verantwortung für den Schulerfolg abgesprochen. Genauer genommen werde angezweifelt, dass man in der Lage ist, für den eigenen schulischen Aufstieg zu sorgen.

Im Fortgang findet zu dieser schulischen Angelegenheit ein sehr dynamischer Gedankenaustausch statt, welcher sich zunächst zu einem intensiven Dreiergespräch zwischen Carloz, Lina und Roberto entwickelt. In abwechselnder Reihenfolge bringen sie Wortbeiträge ein und geben persönliche Statements zum Stand der Dinge wieder. Im Zuge dieser einleitenden Beurteilung wird hauptsächlich beanstandet: Angesichts jener grundlegenden Umstände²¹⁴ kommt es vor, dass Lehrerinnen und Lehrer in der täglichen Verständigung völlig übersehen, dass die entsprechenden Schüler/innen nicht einfach „nur Ausländer“ sind, sondern vorrangig Menschen sind, die selbstverständlich eine Bandbreite an Fähigkeiten und Schwächen in sich tragen. Im Zusammenhang mit dieser gemeinsam formulierten Kritik bringen die Diskutierenden zum Ausdruck: Viele Schulpädagogen nehmen an

²¹⁴Soll heißen, nicht immer als Einzelperson sondern stattdessen für einen Angehörigen einer Gruppe von Leistungsunfähigen gehalten zu werden, welche nicht dauerhaft Schulerfolg verwirklichen können.

„positionierten Ausländern“ Vereinfachungen und Verabsolutierungen vor. Und aufgrund dessen werde man gegen seinen Willen den „schulisch Schwächelnden“, den „üblichen Wackelkandidaten“ zugeordnet, denen das Erzielen fortdauernder Leistung schwerfällt. Das Schwerwiegende solcher Wahrnehmungs- und Zuordnungsweisen sehen die Gesprächsbeteiligten darin: Es droht einem hierbei, nicht in der breiten Facette seiner schöpferischen Persönlichkeit und in seinen vielfältigen Kapazitäten erfasst zu werden.

Ein unwiderruflicher Bestandteil von Schule: Die Konfrontation mit einem „bestimmten Lehrertyp“, der sich von ebenjenem Vorbehalt steuern lässt²¹⁵

(Carloz, Lina und Roberto; Gruppe 5)

Bezogen auf diese identifizierte schulische Ausgangsbedingung – dass aufgrund der Gruppenangliederung an „die Ausländer“ in Zweifel gezogen wird, Leistungspotenzial und entsprechende Veranlagungen zu besitzen und dass daher nicht selten ignoriert wird, durch was man sich auszeichnet – nehmen Carloz, Lina und Roberto eine wesentliche Einschätzung vor: Mit dem täglichen Schulbesuch geht ein solche grundlegende Ungerechtigkeit in der Leistungsbewertung einher und sie stellt einen unwiderruflichen Bestandteil solcher Bildungseinrichtungen dar. Nach ihren Kenntnissen ist dieser Zustand einzig und allein darauf zurückführen, dass in ebendiesen Institutionen eine Konfrontation mit einem „bestimmten Lehrertyp“ nicht zu vermeiden ist. Und ihrer Auffassung zufolge besteht das Charakteristische dieses (geschlechtsübergreifenden) Lehrerschlags darin, dass sich die Betroffenen bei Leistungsbeurteilungen von ebenjenem mächtigen Vorbehalt steuern

²¹⁵Vgl. G5 Z 248 - 399

lassen.

Zu diesem Punkt stellt als erstes Roberto Überlegungen an, welche Vorstellungen und vorgefasste Meinungen über „Ausländerschüler“ im Kopf ebenjenes Lehrertyps zirkulieren: Nach seinem Wahrnehmungsempfinden sind diese vorurteilsbehafteten Schulpädagogen zutiefst davon davon überzeugt, dass „Ausländertypen“ von Natur aus lediglich ein eingeschränktes Leistungsvermögen und eine geringe Konzentrationsfähigkeit in sich tragen und dass sie sich zudem durch eine geringe Leistungsbereitschaft kennzeichnen. Demzufolge seien derart Vorurteilsbelastete der festen Überzeugung, dass „sich all diejenigen“ fortwährend abmühen, schulleistungsmäßig den Anschluss zu finden und dass sie es trotz des Sichabstrampelns schlussendlich nicht schaffen, das Lernpensum als auch das Lerntempo zu bewerkstelligen.

Vom Standpunkt der drei Befragten (Carloz, Lina und Roberto) stößt man so gesehen während der Schulzeit in unterschiedlicher Intensität, mal mehr mal weniger, auf diesen voreingenommenen Typ von Pädagogen, der in Bezug auf mangelhafte Befähigungen und Kompetenzen von angeblichen Gruppencharakteristiken („der Ausländerschüler/innen“) ausgeht und der sich letztendlich ein Bild darüber gemacht hat, wie „all diejenigen“ in negativer Weise von sich reden machen.

Und nach ihrer Ansicht wird der besagte Lehrerschlag unaufhörlich an diesen stereotypenhaften Annahmen, eben an diesen Vereinfachungen von komplexen Eigenschaften und Verhaltensweisen festhalten; und zwar unbeirrt von allen Zweifeln, dass es für einen derartigen Generalverdacht („nicht befähigt zu sein, Schulerfolg durchzusetzen“) überhaupt keine stichhaltigen Beweise gibt. Im Kontext dieser Kenntniserlangung zieht Lina sodann die Schlussfolgerung: Aufgrund des beständigen Auftretens derart befangener Lehrpersonen führt in der Schulwelt kein Weg daran vorbei, verschiedentlich im Unterricht mitzubekommen, als Dazugehöriger eines schwierigen Schülerklientels etikettiert zu werden und parallel dazu den nachteiligen Rang zu erhalten, einer von *den* Problemschülern zu sein.

**Die erhöhte Risikolage für all jene Nachzügler, die später
Hinzugekommenen, die „unter den Ausländern“ einen Sonderfall
darstellen²¹⁶
(Shirin und Izideen, Gruppe 5)**

Nach dieser einführenden Begutachtung durch Lina, Roberto und Carloz nehmen sich nun Shirin und Izideen der zuvor aufgedeckten Situation an – als derart positionierter Schüler zwangsläufig mit dem besagten Lehrerschlag in Berührung zu kommen und als Mitglied einer lernschwachen Schülergruppe fremdbestimmt zu werden. Während die beiden eingangs interessiert dem Dreierdialog zugehört haben, machen sie sich nun in der Diskussionsrunde bemerkbar. Wie bereits erläutert, sind sie im Untersuchungssample die einzigen Teilnehmenden, die ihren schulischen Werdegang nicht in Deutschland aufgenommen haben und die daher über *unmittelbare* Zuwanderungserfahrungen verfügen. Shirin hat iranisch-afghanische familiäre Wurzeln und sie lebte die ersten neun Jahre im Raum Kabul. Und was Izideen anbetrifft, so verbrachte er die allerersten drei Schuljahre im Irak, in der Nähe von Erbil. Letztendlich sind die beiden Interviewteilnehmenden im Alter zwischen 9 und 10 Jahren nach Deutschland migriert. Beide geben an, dass die Migration aufgrund der beruflichen Umstände der Eltern erfolgte. Ob zusätzlich Verfolgung und Flucht eine Rolle hierfür gespielt haben, darüber machen die beiden von sich aus keine Angaben.

Bei ihrer Beurteilung schulischer Risikolagen für „Ausländer“ integrieren sie ihre Lebens- und Schulerfahrungen, die sich ihres Erachtens unter anderem dadurch kennzeichnen, die Zuwanderung aus erster Hand erfahren zu haben und daher exakt zu wissen, wie es sich anfühlt, das erste Mal auf einer „befremdlichen, deutschen Schule zu landen“. Im Zuge der Aufarbeitung ebenjenes auch ihnen vertraute Fremdtypisierungsphänomens („als Teil einer schwächeren Schülergruppe hingestellt zu werden“) finden Izideen und Shirin

²¹⁶Vgl. G5 431 - 665

in der nachkommenden Gesprächspassage heraus: Schaut man sich die schulischen Verhältnisse gründlicher an und verfolgt in allen Einzelheiten, wie die Dinge an Schulen gewöhnlich ablaufen, so ist vielmehr von Folgendem auszugehen: Unter den Mitgliedern der „Ausländerschüler“ gibt es eine besondere Teilgruppe, für die eine *erhöhte* Risikolage besteht, solch negativer Attribuierung preisgegeben zu sein.

Und bei dieser besonders gefährdeten Zielgruppe handelt es sich erfahrungsgemäß um „Leute unter den Ausländern“, die inmitten jener übergeordneten Hauptgruppe einen Sonderfall darstellen. Zu dem Punkt, was unter einem solchen „speziellen Fall“ der Angliederung (an die „Ausländer“) gemeint ist, erklärt Shirin: Nach ihrem Erfahrungswissen ist hier die Rede von einem feststehenden Schülerkreis, deren Angehörige sich in puncto Deutschkenntnisse streng genommen von der Gesamtheit der Schulkollegen unterscheiden; die sich also von der „deutschen Schüler- und Lehrerschaft“ abheben, welche seit der ersten Geburtsstunde mit ebenjener Sprache bestens vertraut sind und die ebenso im Kontrast zu den „gewöhnlicheren Ausländern“ stehen, die in Deutschland geboren sind und für die Deutsch zur „eigenen, selbstverständlichen Sprache“ geworden ist. Auf der Grundlage dieser Differenz haben die Betreffenden jener „speziellen Gruppierung“ eine überaus herausfordernde schulische Ausgangsposition gemein: Im Unterschied zu dieser aufgezählten Mehrheitsschülerschaft sind „sie alle“ nicht in dem besagten Land geboren. Erst nachträglich sind sie hierher zugewandert und so hat es sie gewissermaßen durch Fügung des Schicksals, nämlich durch Entscheidungen ihrer Eltern, auf deutsche Schulen verschlagen.

Entsprechend ihres Selbstverständnisses im Schullebensraum zu einer derart gesonderten „Ausländergruppierung“, eben zu den „erst später Hinzugekommenen“ zu zählen, ist es Shirins und Izideens dringendes Anliegen, ihren Erfahrungshintergrund und ihr Insiderwissen einfließen zu lassen. Sie möchten den anderen Interviewbeteiligten unbedingt darüber Auskunft zu erteilen, wie die Rahmenbedingungen für „ihre“ Minderheitengruppe, für die „Nachzügler unter den Ausländern“ ausgeformt sind. In diesem Kontext geht es ihnen vor allem darum, einen ihrer Ansicht nach entscheidenden Punkt

klarzustellen: Die Auferlegung von abträglichen Gruppenmerkmalen wie diesen („ein potenziell leistungsschwacher Ausländertyp und somit ein Problemschüler zu sein“), mit denen sich besagte Hauptgruppe²¹⁷ eh schon herumschlagen muss, wird für die Angehörigen ebenjener Sondergruppe – „für die nicht seit Beginn an Ortsansässigen“ – besonders zur Erschwernis.

Was das *generell* Komplizierte an der Schulsituation jener sonderrangigen Gruppierung „unter den Ausländern“ anbetrifft, präsentiert sich dies für Izideen und Shirin wie folgt: Man wird in Deutschland eingeschult, der Schulalltag greift allmählich um sich und man realisiert dabei ziemlich schnell, dass man von nun an mit einer Doppelbelastung zu kämpfen hat. Gleich auf zwei Gebieten stehen einem Herausforderungen bevor. Große Anstrengungen gilt es zu unternehmen, zum einen die Sprache an sich, dass heißt die alltägliche Verständigung mit den anderen Mitschüler/innen und mit den Lehrkräften zu bewältigen. Parallel dazu muss der Schulstoff in einer für sich „fremdartigen“ Sprache gemeistert werden. Infolge solcher Grundbedingungen weicht, laut Izideen, der Verlauf der schulischen Eingliederung bei ihnen („den später Hinzugekommenen“) von der der restlichen Schülergruppen außerordentlich ab. Besser gesagt, so verläuft die schulische Integration um einiges schwieriger ab, als dies bei den besagten „alteingesessenen“ Hauptgruppen der Fall ist – „jenen Ursprünglichen“, die nichts anderes als Deutschland kennen und die „vor Ort geborenen und hier aufgewachsenen Ausländern“ – die allesamt bereits vor „ihrem Eintreffen“ in die soziale Gemeinschaft hineingewachsen sind und die quasi an den Schulen „die Etablierten“ abbilden. So gesehen sind laut Izideen *all jene*, die nicht von Anbeginn der Schulzeit „Ortsansässige“ gewesen sind, die Einzigen in der Schülerschaft, die mit dem erstmaligen Betreten des Schulgebäudes, sowohl die Alltagssprache als auch die spezielle Schulsprache (mitsamt den schweren Unterrichtswörtern) hart erarbeiten müssen, um in der dortigen Lebenswelt Fuß zu fassen.

217Nach Shirins und Izideens Verständnis handelt es sich dabei um die „Ausländerschülergruppe“ als Ganzes.

Im Fortgang betont Shirin sodann, dass ergänzend zu dieser Doppelbelastung, wie sie Izideen gerade dargestellt hat, noch ein „dritter Brocken“, eine weitere Bürde hinzukommt – nämlich die zuvor kritisierte Ausgangssituation, dass man auf den besagten voreingenommenen Lehrerschlag stößt und dementsprechend attribuiert wird. Hierzu zieht sie folgende Bilanz: Je länger man Teil des Schulgeschehen ist, desto mehr wird man sich der Sache bewusst, als „nachkommender Ausländerschüler“ *an erster Stelle* vor allen anderen als Leistungsschwächelnder abgestempelt zu werden – und zwar aufgrund der zweifachen Gruppenmitgliedschaft, eben „einer von den Ausländern zu sein“ und zeitgleich den „nicht einheimischen Nachzüglern“ anzugehören. Über ein solche Unsicherheit ist man sich als Betroffener relativ schnell im Klaren – spätestens ab dem Zeitpunkt, wenn man jenen vorurteilsbehafteten Lehrertypen das erste Mal über den Weg läuft.

Im Anschluss an diese eingebrachten Gedanken greift Izideen Shirins Beschreibungen zur Dreifachbelastung auf und stellt diesbezüglich seine Schlussfolgerung dar: Unter Berücksichtigung dessen haben die „Neu-Ausländer“ – also jene separierte Gruppe der Nichtetablierten, die im Vergleich zu den beiden erwähnten Schülerhauptgruppen nicht zu den Eingewurzelten zählen – von Anfang an einen schweren Stand in Bezug auf ebendiese unerwünschte Eigenschaftszuschreibung: *Denn wenn schon* die „hiesigen, einheimischen Ausländer“ in den kommunikativen Beziehungen mit dem Lehrpersonal als Leistungsschwache markiert werden, dann gelten eben die nach einer gewissen Zeit „Hinzugekommenen“ in der Wahrnehmung solch voreingenommener Lehrertypen unweigerlich als „die Schwächsten unter den Schwachen“.

Aus diesem Umstand heraus, dass die Befangenheit gegenüber ihnen den „Sonderfällen“ („den nachkommenden Ausländern“) um ein Vielfaches größer ausfällt, ergibt sich für die Betroffenen eine spezifische Beeinträchtigung: Im Kontext der Unterrichtsbeteiligung wird einem nicht selten vor Augen geführt, dass man sich richtig ranhalten muss und dass man nach außen enorm viel Eifer und Engagement zu demonstrieren hat. Denn als einer von den „verhältnismäßig neuen Ausländern“ realisiert man, dass man unter einem

Druck steht, den Klassenlehrer/innen zu beweisen, dass man als Einzelner deutlich bessere Fähigkeiten und Talente aufweist und dass einem der gruppenbezogene Ruf („die Schwächsten unter den Schwachen zu sein“) in keinsten Weise gerecht wird. Im Endeffekt, so erläutert Izideen, ist ein nicht zu unterschätzender Aufwand zu betreiben und derjenige/diejenige darf dabei keinen Versuch auslassen, bestmögliche Strategien anzuwenden, um bloß nicht diese Gruppenwesensmerkmale unterstellt zu bekommen. Das heißt, aus Izideens Blickwinkel sehen sich die Angehörigen jener „speziellen Ausländerschülergruppe – die mehrfach belastenden Nachzügler – in die Defensive gedrängt, den einen wichtigen Nachweis zu erbringen: Die nachgesagten Leistungsdefizite liegen bei einem überhaupt nicht vor und genau das Gegenteil ist der Fall.

Während der Schullaufbahn in wichtigen Etappen mit einem „falschen Glauben“ konfrontiert zu werden und hierdurch im Bildungsverlauf auf Hürden zu stoßen (Gruppe 6)

Im direkten Vergleich mit den anderen stattgefundenen Besprechungen bildet der vorliegende Gedankenaustausch²¹⁸ in puncto Zusammensetzung der Teilnehmenden eine große Ausnahme dar: Während bei den anderen Gruppenerörterungen fast ausschließlich Heranwachsende zugegen sind, die entweder auf Werkrealschulen oder auf Realschulen gehen – und die sich somit in Schulformen aufhalten, die vom Leistungsgrad her eher im unteren sowie im mittleren Bereich einzuordnen sind – sind vier der fünf Diskussionsbeteiligten (zum Zeitpunkt der Datenerhebung) Gymnasiasten. Sie befinden sich allesamt auf Gymnasien in ebenjener mittelgroßen Stadt in Süddeutschland. Allerdings besuchen sie verschiedene Schuleinrichtungen.²¹⁹

218Im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens ist die vorliegende Gruppendiskussion unter „Gruppe 6“ erfasst.

219Anzumerken ist, dass auch für die hier Anwesenden die betreffende Jugendbegegnungsstätte ein sehr wichtiger Lebensmittelpunkt darstellt, wo sie sich im

Zu den Teilnehmer/innen gehört die 17-jährige Alina, die laut Selbstangabe einen „regulären“ Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium hinter sich hat, sprich ohne institutionelle Umwege, wenn auch mit einigen Strapazen diesen Schulübergang geschafft hat. Die übrigen Befragten – Saudin, Viktor und Mariama – sind zwischen 17 und 18 Jahre alt. In der Vorstellungsrunde erklären sie, dass ihnen der Zugang zu ebenjener weiterführenden „höheren“ Schule erst im Anschluss an den Besuch der Haupt- und Realschule gelungen ist. Die jüngste unter ihnen, die 15-jährige Favour, gibt an, dass sie aktuell Realschülerin ist und an ihrem persönlichen Bildungsziel festhält, nach baldigem Schulabschluss ihren Bildungsweg fortzusetzen und die Hochschulreife auf einem bestimmten „gut angesehenen“ Gymnasium zu erlangen.²²⁰

Im Ganzen gesehen beeinflusst ebendiese Gruppenkonstellation („Gymnasiast/innen unter sich“) die Gesprächsatmosphäre²²¹ als auch die inhaltliche Vertiefung. An Ort und Stelle macht sich deutlich bemerkbar: Hier führen Adoleszente einen Diskurs, die nach außen hin eine hohe Bildungsaspiration erkennen lassen; die sich bereits in den Einführungsgesprächen als Personen präsentiert haben, die stark nach Bildung streben und die darauf hinarbeiten, sich im schulischen Bereich bestmöglich zu verwirklichen. Unverkennbar ist, dass hier größtenteils Individuen miteinander interagieren, die die Einstellung haben, „stolz darauf zu sein“, trotz Erschwernisse die Aufnahme in die Gymnasialschule erreicht und somit etwas aus sich gemacht zu haben.

Verlauf der vergangenen Jahren angefreundet haben.

220Bei der Aufstellung des Untersuchungssamples einschließlich bei der Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen hat sich herausgestellt, dass in den jeweiligen verschiedenen Jugendzentren ebenjener mittelgroßen süddeutschen Stadt *überhäufig* Nichtgymnasiasten anzutreffen sind und dass (vorsichtig formuliert) Freizeitangebote dieser Art mehrheitlich von Werkrealschüler/innen und Realschüler/innen wahrgenommen werden.

221Die durchschnittliche Dauer der Gruppengespräche betrug zwei Stunden. Wohingegen das betreffende Interview am längsten vonstatten ging. Inklusive mit kleinen Unterbrechungen, Pausen wurden fast drei Stunden hierfür benötigt. Während der gesamten Zeit traten die Befragten in dieser Runde hochkonzentriert und äußerst redegewandt auf.

Neben dieser verinnerlichten Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft sind es auch ihre *ähnlichen Schulerfahrungen*, die Einfluss auf ihre Konstruktionen von schulischen Risikolagen nehmen. Dieser eine Faktor prägt die Aufarbeitung schulischer Gefährdungen, denn hierdurch werden dementsprechende schulische Unsicherheiten identifiziert: Aufgrund des längeren Durchlaufens des mehrstufigen Schulsystems bis hin zur Gymnasialstufe haben die betreffenden Heranwachsenden das Selbstverständnis entwickelt, sich im Zuge des Bildungsaufstiegs ein breites Wissen über die grundverschiedenen Schulformen angeeignet zu haben und demnach ein Durchblick über die jeweiligen Schuletapen zu haben. Infolgedessen richtet sich ihr kritischer Blick, wie im Fortgang zu sehen ist, auf die Schullaufbahn mitsamt den entscheidenden und zugleich prekären Phasen. Und hierbei nehmen sie eine retrospektive Betrachtungsweise ein und sie zeigen eine entsprechende Bearbeitungsweise.

Während die Jugendlichen in den anderen Gruppenbesprechungen beanstanden, dass man aufgrund von bestimmten Defizitannahmen in der Leistungsbewertung benachteiligt wird und dadurch in erster Linie das emotionale Unterrichtserleben beeinträchtigt wird, richten die Jugendlichen in dieser Zusammenkunft ihre Aufmerksamkeit explizit auf Folgendes: Sie problematisieren Sachlagen, welche im Großen und Ganzen *Bildungsteilhabe* und *Bildungschancen* tangieren. In ihrem Fokus stehen dabei Komplikationen und Hürden, die während des Bildungsverlaufs auftreten und die sie in Zusammenhang mit einer speziellen Form von Diskriminierung bringen – nämlich trotz Bildungsaffinität in der schulleistungsspezifischen Rangordnung als „Ausländer“ platziert zu sein und demnach als Gruppenmitglieder von Leistungsunfähigen hingestellt zu werden.

Was die vorliegende Gruppendebatte zum Thema „Ausländer-Sein an Schulen“ anbelangt, so kommt diese anhand Alinas Bemerkung ins Rollen. Eingangs stellt sie ihre Diagnose auf, wie es um die Schulrealität steht²²²:

²²²Vgl. G6 Z 158 - 236

Ebenjenem Schülerkollektiv zugerechnet zu werden, bringt für die Betroffenen unausweichlich mit sich, immer wieder mit einem „*falschen Glauben*“ konfrontiert zu sein. Bei dieser inkorrekten, vorgefassten Meinung handelt es sich laut Alina um eine grundlose Mutmaßung, wonach die „geltenden Ausländer“ im starken Kontrast zur „deutschen Schülerschaft“ stehen, da sie angeblich nicht annähernd so viel taugen und im Prinzip über ein unterdurchschnittliches Leitungspotenzial verfügen. Ihre Hauptaussage einschließlich der von ihr eingeführte Begriff („falsche Glaube“) stoßen in der Austauschrunde auf positive Resonanz. Anhand von Ausrufen und kurzer Kommentare machen ihre Gesprächspartner deutlich: Auch sie erkennen darin ein in der allgemeinen Lehrerschaft weitverbreitetes Vorurteil, welches aus ihrer Sicht mit der grundlegenden Definition übereinstimmt, für was Schulpädagogen die „Ausländerschülergruppe“ ihrem Wesen nach halten.

Im Anschluss an Alinas Erläuterungen ist daraufhin zu beobachten: Die Diskussionsbeteiligten verhandeln im Kern, auf was man sich im Kontext der Schulbeteiligung einlässt, wenn ein Großteil der Lehrkräfte unter Einfluss dieses vorherrschenden Vorbehalts steht und diejenigen ihre Handlungs- als auch Bewertungsweisen demgemäß ausrichten; und wenn man *infolgedessen* in eine nachteilige schulische Leistungsrangordnung eingelassen ist, man eben darin die niederrangige Position innehat, *den* Schüler/innen anzugehören, die im Gegensatz zur „deutschen Schülerschaft“ kaum Leistungsstärke und geringe Kapazitäten aufweisen.

In diesen gedanklichen Entwürfen von schulischen Risiken richten die Interviewten den Blick einzig auf *zurückliegende* Schulphasen und sie betrachten schulische Abläufe somit aus der Rückschau. Aus dem Datenmaterial ist hierzu ersichtlich: Sie inspizieren die vorausgegangenen Schulstationen kritisch und zusätzlich ziehen sie Erfahrungsberichte von Geschwistern, Verwandten und von ehemaligen oder aktuellen Schulfreunde heran. Aus diesem Inventar an Erfahrungen abstrahieren sie Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten, welche nach ihrer Auffassung in der Schulwelt ins

Gewicht fallen. Aus ebendiesen Beobachtungen gewinnen sie wichtige Erkenntnisse in puncto schulischem Werdegang – wie eben „einstmals“ gewisse Dinge vom Grundsatz her abliefen und wie sie ihres Erachtens weiterhin vonstatten gehen. Generalisierungen werden also vorgenommen, wie die diskriminierenden Hergänge von Eigenschaftszuschreibung in einer bestimmten Schulstation („die Grundschulzeit“) ablaufen, wie sie sich in den weiterführenden Schulformen („Hauptschule und Gymnasium“) zutragen und welche Unsicherheiten und Ungleichbehandlungen in diesem Zusammenhang zu erwarten sind.

Im Verlauf solcher retrospektiven Erkundungen realisieren die Minderjährigen *im großen Ganzen*, dass ihren Kenntnisse zufolge für „positionierte Ausländer“ eine äußerst ungünstige Ausgangssituation vorliegt: Aufgrund dessen, dass jener „falsche Glaube“ der Inbegriff eines an Schulen fest verankerten Vorurteils ist – welches sich letztlich „gegen sie alle“ richtet – begegnet den dementsprechend Zugeordneten in regelmäßigen Abständen, in bedeutsamen Etappen, die besagte Lehrerpraktik – „Ausländerschüler“ als eine Personengruppe von Schwachen abzutun, für die es außerhalb ihres Möglichen ist, Schulerfolg durchzusetzen. Bei der Darlegung dieses Gesichtspunkts wenden sie sich als erstes der Grundschulzeit zu, welche sie für die Schulkarriere als wegweisend einstufen. Im späteren Verlauf solcher Überlegungen beleuchten sie dann eingehend den Bildungsaufstieg, genauer gesagt den Wechsel von der Hauptschule auf das Gymnasium. Hierzu analysieren sie, wie es sich gewohntermaßen anfühlt, wenn man den Bildungsweg von „ganz unten nach oben“ erfolgreich bestritten hat, nun an der Spitze des Schulsystems angelangt ist und fortan an der leistungsmäßig anspruchsvollen Gymnasialschule teilnimmt. In diesem Zusammenhang besprechen sie auch, warum sich für „geltende Ausländer“ der Besuch der Hauptschule in bestimmter Hinsicht als angenehmer und vorteilhafter erweist.

Letzten Endes unterbreiten die befragten Jugendlichen in ebenjenen mündlichen Aushandlungen: Diese unter den Schullehrer/innen häufig anzutreffende Voreingenommenheit („dass Ausländer die erforderliche Eignung für den Schulerfolg nicht mitbringen“) ist im Hinblick auf die schulische

Partizipation ein bedenklicher Faktor. Denn infolge jenes „falschen Glaubens“ wird Bildungsteilhabe erschwert und somit werden die davon Betroffenen in ihren Bildungschancen beschnitten.

Die Grundschulzeit als heikle, verzwickte Schulstrecke (Gruppe 6)

Gleich zu Beginn dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung befassen sich die teilnehmenden Jugendlichen mit der Grundschulzeit. In ihren Reflexionen diesbezüglich zeigt sich unverkennbar: Sie begreifen diesen Schulabschnitt als *das* entscheidende Stadium, in dem der schulische Lebenslauf seinen Anfang nimmt und in dem das Fundament für die eigene schulische Entwicklung gelegt wird. Im Kontext solcher Einschätzungen entwickeln Viktor, Favour und Alina als Schulkollegen ihre erfahrungsbasierten Theorien und Thesen, um ihren Standpunkt zu verdeutlichen: Die Primarstufe stellt für „positionierte Ausländer“ eine heikle, verzwickte Schulstrecke dar, da man *ausgerechnet* in dieser Zeitspanne die besagten Vorverurteilungen sehr intensiv zu spüren bekommt. Entsprechend dieser grundlegenden Auffassung widmen sich die Gesprächsbeteiligten im Zuge ihrer Konstruktionen schulischer Risiken einer (aus ihrer Sicht) besonders schutzbedürftigen *Teilgruppe*, nämlich „den Grundschulausländerkindern“. Über eine längere Gesprächspassage hinweg erörtern sie interaktiv, wie die Schulbedingungen aussehen, wenn man generell den jüngsten Schulteilnehmer/innen angehört und wenn man gleichzeitig die soziale Stellung als „Ausländer“ innehat. Gemeinsam arbeiten sie also heraus, welche Benachteiligungen sich für diese „spezielle Untergruppe der Ausländer“ ergeben, sprich was all denjenigen aller Voraussicht nach bevorsteht, wenn sie sich am Anfang ihrer Schulkarriere befinden und zugleich Teil der „Ausländer“ sind.

Eine Ansammlung von einem besonderen Lehrerschlag an

Grundschulen:

Die Übervorsichtigen, Überfürsorglichen – und deren prägnanter Erziehungsstil²²³

(Viktor, Gruppe 6)

Einleitend loten die Diskutierenden aus, auf welche Weise jenes Fremdtypisierungsphänomen²²⁴ in der Grundschulpraxis in Erscheinung tritt. Es ist Viktor, der diese Problemstellung in aller Ausführlichkeit angeht, welche die gesamte Gruppe beschäftigt. Während er über den weit zurückliegenden Schulbesuch der Primarstufe nachdenkt und speziell darüber sinniert, welche Lehrerbehandlungsweisen seinen früheren „Ausländer-Schulfreunden“ aus demselben Klassenverband und aus den Nachbarklassen als auch ihm persönlich widerfahren sind, entdeckt er in diesem Zusammenhang eine Auffälligkeit: Nach seinem Wissensstand treffen die „jüngsten Ausländer“ in dieser Schulform vornehmlich auf einen besonderen Lehrerschlag. Und gemäß seinen Erfahrungen kennzeichnet sich dieser Schulpädagogentyp dadurch, dass er so gut wie nie Vertrauen in die Kompetenzen und Begabungen von „Ausländergrundschulkindern“ setzt und dass er aufgrund dieser tiefsitzenden Bedenken den betroffenen Schüler/innen eine Übervorsichtigkeit und eine übertriebene Fürsorglichkeit entgegenbringt.

Beruhend auf seinen Schulerlebnissen, so bringt Viktor ein, kann man als „eingestufte(r) Ausländer“ später, im weiteren Verlauf seiner Schulzeit, durchaus auf jene charakteristischen, Klassenlehrer/innen stoßen. Allerdings ist jener Lehrerschlag in den weiterführenden Schulen nicht mehr in einer derart konzentrierten Anhäufung anzutreffen. Diese veränderte Zusammensetzung der Lehrerschaft an den „Schulen der Älteren“ – also ein verhältnismäßig nicht so häufiges Auftreten eines übervorsichtigen Schulpersonals – hat nach Viktors Verständnis nachhaltige Konsequenzen: Sie sorgt schließlich dafür, dass die entsprechenden Schüler/innen in deutlich geringerem Maß mit solchen gruppenbezogenen negativen Typisierungen in Berührung kommen. So

223Vgl. G6 Z 282 - 511

224Das heißt, seitens der Lehrkräfte zur Last gelegt zu bekommen, Bestandteil eines Schülerkollektivs von leistungsmäßig Schwächelnden zu sein.

gesehen besteht nach Beendigung der Grundschule zwar weiterhin das Risiko, in Bezug auf das Leistungsvermögen geringgeschätzt zu werden, da man auch in den höheren Schulstufen mit dieser Art von Lehrkräften aneinandergerät. Dennoch führt die (wahrgenommene) Tatsache, dass in den weiterführenden Schulinstitutionen solche Pädagogen in der Unterzahl sind, automatisch dazu, dass die Häufigkeit solcher Lehrermutmaßungen sinkt und dass konsequenterweise die Betroffenen nicht mehr derart akut davon bedroht sind.

Im Zuge der näheren Auseinandersetzung mit ebenjener Form von Fremdzuschreibung („als die grundsätzlich leistungsschwachen Ausländer definiert zu werden“) scheint sich Viktor nun sehr sicher zu sein: *Tatsächlich* ist an Grundschulen ein solcher übervorsichtiger, extrem betulich agierender Lehrerschlag im Übermaß vorhanden. Warum dieser Typ von Pädagoge in ebendiesen Einrichtungen „gehäuft“ auftaucht, erschließt sich für ihn nicht. Beziehungsweise diese Fragestellung wird von ihm nicht weiterverfolgt. Dagegen treibt ihn um, was es mit einem solchen markanten Grundschullehrertyp auf sich hat und vor allem welche Problematiken dadurch für den Einzelnen entstehen. Von seinem Standpunkt aus besteht das Kernproblem darin: Man bekommt es mit einem prägnanten und zugleich benachteiligenden Erziehungsstil zu tun bekommt, welchen Viktor als das „große Übermüttern“ bezeichnet.

Darin ist seines Wissens eine Grundhaltung umfasst, die dementsprechend zugewiesenen Schüler/innen nicht nur als Inkompetente, sondern überdies als „die Oberbabys“, als eine ausgesprochen unmündige und schutzwürdige Schülerpersonengruppe einzuordnen. Im Endeffekt ist man einer übersteigerten pädagogischen Umgangsweise ausgesetzt, die laut Viktor für die „Grundschulausländerkinder“ ganz bestimmte Nachteile nach sich zieht. Unter Heranziehung dessen, wie es sich in seiner Schulzeit zugetragen hat und was er einst mit eigenen Augen im Unterricht beobachten konnte, folgert er zu diesem Punkt: „Geltende Ausländer“ haben sich in der Primarstufe auf unangenehme Umstände einzustellen. Wer ebendort mit einem Kollektiv von

Minderbemittelten und Hilfsbedürftigen in Verbindung gebracht wird, dem treten Lehrkräfte dann auch dementsprechend entgegen. Derart Fremdzugeschriebenen wird alles hinterhergetragen; sprich denjenigen wird eine übermäßige Zuwendung zuteil und hierdurch wird ihnen die Eigenverantwortlichkeit in der Schulteilnahme abgesprochen.

Im Ergebnis werden die Betroffenen mit einem ganzen Paket an bevormundeten, größtenteils fragwürdigen Unterstützungsangeboten überschüttet. Viktors Verständnis zufolge fallen darunter im Prinzip anstrengende und erniedrigende Vorsichtsmaßnahmen, welche ein grenzüberschreitendes Verhalten einschließlich eine Kompetenzüberschreitung darstellen, da in diesem Fall Lehrpersonen so tun, als wären sie keine Lehrbefugten sondern die eigene „überängstliche Mutter“.

Und jene insbesondere an Grundschulen vorherrschende Lehrerpraktik der Übermütterung zeigt sich von Viktors Blickwinkel aus auf verschiedene Weise: Speziell gegenüber „Ausländern“ finden hartnäckige, gebetsmühlenartige Überprüfungen statt. Soll heißen, Schulpädagogen fragen bei der Erläuterung von Sachverhalten zigmal nach, ob Lerninhalte *auch wirklich* verstanden werden. Erkundigungen diesbezüglich werden also mehrfach, wenn nicht gar zehnfach eingeholt. Hingegen werden die deutschen Mitschüler/innen augenscheinlich anders gehandhabt; sie werden äußerst dezent nach Verständnisproblemen befragt. In diesem Zusammenhang erfolgen ebenso penetrante Kontrollen bei der Hausaufgabenbetreuung, die bisweilen in peinliche Vergewisserungen münden, ob „der unfähige Ausländer“ seine Hausaufgabennotizen überhaupt fehlerfrei eingetragen hat.

Das Übermaß an Fürsorge ist, laut Viktor, aber auch in der Leistungsbewertung von „Grundschulausländerkindern“ spürbar: Bereits bei mittelmäßigen Schulnoten bekommt man relativ schnell, ohne jegliches Zögern oder Nachdenken seitens der Lehrkräfte, die gesamte Palette an „Rettungsmaßnahmen“ aufgedrängt. Dies alles steht im deutlichen Kontrast zu den ehemals beobachteten Verfahrensweisen, die gegenüber den „deutschen Schulfreunden“ vorgenommen worden sind. Im Falle von unterdurchschnittlichen Noten wurde bei all jenen eine entspannte Gangart eingelegt und die Klassenlehrer/innen traten überlegter auf und haben „nicht so

gute“ Noten einfach akzeptiert und haben keineswegs vorschnell Alarm geschlagen. Insgesamt stellen sich für Viktor solche Standardsituationen von Überbehütung als blanker Aktionismus dar: Denn am Ende wird einem ein ganzes Paket an Nachhilfeangeboten um die Ohren gehauen. Zusätzlich zum Deutsch- und Mathestützkurs wird einem *auch noch* nahegelegt, am besten gleich zum „Spracharzt“ (Logopäden) zu gehen, um überhaupt zu lernen, wie man die Wörter richtig ausspricht – also um seine angebliche Sprachbeeinträchtigung zu beheben.

**Warum sind eigentlich „die Grundschulausländer“ die
Unterstützungsbedürftigen schlechthin?²²⁵
(Favour, Gruppe 6)**

Viktors vorausgegangene Enthüllungen – wonach zugewiesene „Ausländer“ in der Primarstufe in erhöhtem Maße mit einem vorsichtig agierenden, extrem fürsorglichen Lehrertyp und mit dessen grenzüberschreitenden Erziehungsstil („das Übermüttern“) in Kontakt kommen – rufen bei Favour das Interesse hervor, einer dringlichen Angelegenheit nachzugehen. Unter Berufung darauf, in diesem Schulabschnitt ähnliche Eindrücke gesammelt zu haben – ebenfalls als wahrgenommener „Ausländer“ äußerst befürsorgt worden zu sein – macht sie sich sodann an die Fragestellung heran: Wie kommt es dazu, dass jeder aus den Reihen der „Grundschulausländer“ bereits von Beginn an, wenn man die Schultüte in die Hand gereicht bekommt, ebendort den nachteiligen Status innehat, einer von *den* Unterstützungsbedürftigen schlechthin zu sein? Welche Ursachen und Mechanismen stecken hinter einer derartigen auffälligen Erscheinung von Fremdbestimmung?

²²⁵Vgl. G6 Z 566 - 757

Im Zuge derartiger Gedankengänge vermittelt Favour den Mitdiskutanten ihre Zusammenhangsvermutungen. Den *einen* Auslöser für ebendieses Diskriminierungsphänomen sieht sie in folgendem Umstand: Auf den ersten Blick werden zwar „Ausländerschüler“ pauschalisiert. Bei eingehender Betrachtung zeigt sich aber, dass im Grunde die „Eltern der Ausländer“ gleichermaßen verabsolutiert werden; dass sie bildlich gesprochen alle in ein und denselben Topf geworfen werden und somit allesamt gleich gemacht und überdies in Verruf gebracht werden. Unter dem Strich, so folgert Favour, attestieren Lehrkräfte ebenjener Elterngruppe desgleichen negative, gruppenbezogene Eigenheiten.

Und jene parallelen Abläufe von Auferlegung mutmaßlicher Gruppencharakteristiken stellen sich für Favour wie folgt dar: Der besagte Schlag von Grundschullehrern stellt ständig einen Vergleich zwischen diesen beiden Elterngruppen her, also zwischen den „deutschen“ und den „ausländischen“ Erziehenden. Bedauerlicherweise fußt diese Nebeneinanderstellung, genauso wie bei den Schülerinnen und Schülern, nicht auf richtigen Fakten, hingegen auf Imaginationen und vor allem auf ein Wunschdenken – wie aus Sicht der Schulpädagogen Ausländereltern zu sein haben. Auf der Grundlage dieser Voreingenommenheit bescheinigt jener Grundschullehrertyp – gänzlich unabhängig vom Wahrheitsgehalt – den beiden Kollektiven absolut gegensätzliche Qualitäten, was das Potenzial anbelangt, den eigenen Nachwuchs im schulischen Werdegang zu begleiten und zu fördern.

Nach Favours Empfinden werden „den Eltern der Deutschen“ grundsätzlich mustergültige Attribute zuerkannt; sie werden als eine Personengruppe bewertet, die perfekt darin ist, den eigenen Kindern mit Rat und Tat zur Seite zustehen. Wohingegen die *anderen* Erziehenden („die Ausländereltern“) mit einem Katalog an defizitären Charakteristiken ausgestattet werden und unschöne Wesenszüge nachgesagt bekommen: also an erster Stelle gravierende Sprachmängel im Deutschen aufzuweisen; infolge von

Kommunikationsproblemen außerstande zu sein, sich relevante Informationen über die maßgeblichen Schulvorgänge einzuholen; folglich desinformiert zu sein und keinen blassen Schimmer davon zu haben, wie die Schulroutine ausgestaltet ist und letzten Endes weder Lerninhalten noch der Bildungsentwicklung des Nachwuchses ein Interesse entgegenzubringen.

Beruhend auf Favours Schulerfahrungen wird diese stupide Art der Differenzierung – zwischen den beiden Elterngruppen und ihrem Unterstützungspotenzial in schulischen Belangen – den jüngsten Bildungsteilnehmenden („den Grundschulausländerkindern“) schließlich zum Verhängnis: Denn in der schulischen Einstiegsphase, in der es grundsätzlich auf die Eltern und deren Einsatz ankommt, wirkt sich eine entgegengeschlagene Skepsis nachteilig aus. Favour zufolge kann nichts Gutes herauskommen, wenn stets derselben Elterngruppe („immer nur die der Ausländer“) die Befähigung als auch die Entschlossenheit aberkannt wird, ihren Sprösslingen in schulischen Angelegenheiten beizustehen. Unter diesen Umständen, so macht Favour geltend, entstehen dann ohne weiteres Zutun Ungleichbehandlungen: Wer nämlich mit vermeintlich sprachunfähigen und desinteressierten Eltern in Verbindung gebracht wird, der wird naheliegenderweise als „Ausländertyp“ entwertet, der absolut allein dasteht und dringend Hilfestellung benötigt. Nach Favours Verständnis führt eine Markierung in solchem Umfang im Endeffekt dazu: „Grundschulausländerkinder“ bekommen dann wohl oder übel in der Primarstufe den unteren Rang zugewiesen, „eben diejenigen zu sein“, welche im Normalfall von den eigenen Eltern im Stich gelassen werden.

**Das Gefährliche an der Grundschulzeit: In Selektionsvorgänge
hineinzugeraten und aussortiert zu werden²²⁶
(Alina, Gruppe 6)**

²²⁶Vgl. G6 815 - 1099

Im Anschluss an die vorherigen Beiträge von Viktor und Favour zum bisherigen Hauptthema („die nachteilige Position als Ausländer an Grundschulen“) besteht bei Alina ein Klärungsbedarf. Sie gibt zu verstehen, dass es ihres Erachtens einen relevanten Punkt gibt, der bislang im Gedankenaustausch noch nicht zur Sprache kam und den es nun gilt auf den Grund zugehen. Im Laufe ihrer Ausführungen setzt Alina die übrigen Gesprächspartner über ein noch nicht erörtertes großes Problem ins Bild: Die Grundschulzeit birgt für „geltende Ausländer“ etwas richtig *Gefährliches*. Nach ihrem Empfinden liegen somit Sachlagen vor, die nicht als „bloße Risiken“ einzuordnen sind, sondern die als eine Bedrohung für die Schul- und Bildungsteilhabe einzustufen sind. Unter Einbeziehung persönlicher Grundschulerfahrungen, die der deutlich älteren Schwester als auch die des viel jüngeren Cousins veranschaulicht Alina den Interviewbeteiligten hierzu ihren zentralen Befund: Bereits in diesem frühen Schulstadium als Leistungseingeschränkter etikettiert zu werden, bedeutet mit ziemlicher Sicherheit in ein „großes Aussieben“ hineinzugeraten. Basierend auf eigenen Grundschulerlebnissen und vermittelter Erfahrungswerte ihrer Familienangehörigen subsumiert sie: Laut den fortwährend zu beobachtenden Tendenzen sind „Ausländer“ in dieser Anfangsphase ihrer Schulbiographie außerordentlich gefährdet, in einen überaus schädigenden Vorgang des Aussortiertwerdens hineinzurutschen.

Während ihres Beitrags geht es Alina auch darum, den Nachweis zu erbringen, dass ebenjene Vorgänge des Selektiertwerdens auf reellen Gegebenheiten beruhen. Dementsprechend bringt sie ihre Argumente vor: *Wenn* nämlich bestimmte Erscheinungsformen von Aussortierung während eines längeren Zeitraums konstant auftreten, *wenn* sich ebenjene Phänomene noch dazu an verschiedenen Grundschulen bemerkbar machen und sie entlang ähnlich verlaufender Muster wiederkehren, dann kann dies alles kein Zufall mehr sein. Alinas Auffassung zufolge ist klar erkennbar, dass in diesen Fällen von einer Gesetzmäßigkeit zu sprechen ist und dass darin vor allem ein schulisches Ordnungsprinzip zum Vorschein kommt. Und diese Allgemeingültigkeit lässt sich letztlich nicht verleugnen, wenn Folgendes

berücksichtigt wird: Mehrere Personen („also sie selbst, ihre sechs Jahre ältere Schwester und der sieben Jahre jüngere Cousin“) die untereinander eine große Altersdifferenz aufweisen und die zudem grundverschiedene Grundschuleinrichtungen in verschiedenen Städten besucht haben, sind auffälligerweise ein und demselben Hergang ausgesetzt gewesen; alle ohne Ausnahme haben Erfahrungen mit dem Aussortiertwerden gemacht.

Und im Hinblick auf die wahrgenommene Problematik, dass üblicherweise jene Teilgruppe („die Grundschulausländerkinder“) ausgerechnet in dieser Schulphase herausselektiert wird, sieht Alina hierfür einen *zentralen* Mechanismus verantwortlich: Die bereits erwähnten „überevorsichtigen Grundschullehrertypen“ haben nun einmal die Überzeugung verinnerlicht, dass „Ausländerkinder leistungsschwach und ohne elterlichen Beistand klarkommen müssen“. In der Konsequenz nehmen sie gegenüber jenen angeblich „Total-Überforderten“ eine entsprechende Haltung ein und verfolgen dabei eine ganz bestimmte Vorgehensweise: Aus gutem Willen, meistens auf positiven Absichten begründet, verwehren sie ebendiesem Schülerpersonenkreis den Zutritt zu der leistungsmäßig anspruchsvolleren, nächsten Klassenstufe oder sie versperren einem, im späteren Verlauf, den Zugang zur Gymnasialschule. Laut Alina legen sie solche Behandlungsweisen an den Tag, um die vermeintlich „schwächelnden Grundschulausländer“ zu verschonen, um ihnen eben keine unnötige Überbelastung aufzuhalsen. Ihres Erachtens führt eine Handhabung wie diese unweigerlich zu einer schülergruppenbezogenen Auslese: In Anbetracht der großen Anzahl jener „typischen Grundschullehrer“, welche an dem Vermögen und an dem Potenzial der betreffenden Schüler/innen zweifeln und ihnen nicht zu viel zumuten möchten, werden „sie alle“ früher oder später ausgesondert.

Im Rahmen abschließender Betrachtungen, was den erwähnten Familienmitgliedern und ihr selbst diesbezüglich zugestoßen ist, steckt sie genau ab, was das konkret Gefährliche an der Grundschulzeit ist und findet im Zuge dessen heraus: Angesichts solcher vorurteilsbelasteter Rückschlüsse und

entsprechender Lehrerhandlungen kann man als „positionierter Ausländer“ in der Primarstufe insgesamt auf *dreierlei* Art aussortiert werden.

Bei der ersten Spielart der Auslese wird der „hingestellte Ausländertyp“, der scheinbar wenig auf die Reihe bekommt, eine geraume Zeit nicht für den Regelbesuch der Grundschule zugelassen und der davon Betroffene wird in die Vorschule oder im schlimmsten Fall in den „verspielten“ Kindergarten zurückverwiesen. Dieser unschöne Vorgang hat sich bei ihrer älteren Schwester zugetragen. Dadurch musste sie völlig unterfordert in der Vorschuleinrichtung unter „Babys und Kleinkindern“ ausharren und sie hat sich dort zu Tode gelangweilt.

Bei der zweiten Form wird, Alina zufolge, der Übergang in die nächsthöhere, fordernde Klassenstufe unterbunden – und dies obwohl die Nichtversetzung nicht zwingend erforderlich ist, da der betreffende Schüler keine „katastrophale“ Schulleistung vollbracht hat und lediglich punktuell Schwächen aufweist. Dem erwähnten Cousin wurde dieses Schicksal zuteil. Die Klassenstufe musste er unnötigerweise wiederholen. Nachfolgend hat er sich mit Unterforderung abzulagen gehabt und im Zuge dessen hat er vollständig die Lust auf Schule verloren. Zudem kämpfte er dann gegen den aufkommenden Frust an und musste dabei mit der offenkundigen Benachteiligung klar kommen: Und zwar auffälligerweise der einzige in der Schulklasse zu sein, der die negative Konsequenz („das Sitzenbleiben“) zu spüren bekommen hat – während seine „deutschen Klassenkumpels“ bei nicht gut ausfallenden Noten im selben Umfang nichts dergleichen durchleben mussten und sie letztlich alle versetzt worden sind.

Und zu guter Letzt existiert laut Alina eine dritte Variante, welche sie am eigenen Leib erfahren hat: Derart Fremdzugeschriebene („von ihren Eltern im Stich gelassene minderbemittelte Ausländer“) werden, *wenn überhaupt*, dann lediglich unter widrigen Umständen auf das Gymnasium aufgenommen. Dies ist laut ihren Einschätzungen ja sogar dann der Fall, wenn die eigenen Schulleistungen herausragend sind und man hierfür eindeutig qualifiziert und somit berechtigt ist. Angesichts der üblichen Handhabung jener Grundschullehrertypen – also die jüngsten Schulteilnehmenden unter „den Ausländern“ vor dem Eintritt in das überfordernde Gymnasium zu „bewahren“ –

müssen die Betroffenen einen enormen Kraftakt unternehmen. In der Regel können sie einzig dank dem starken Engagement und der Hartnäckigkeit ihrer Eltern das lang ersehnte Ziel erreichen, „doch noch aufs Gymi zu gehen“. Aus ihrer Warte lässt sich demzufolge der Besuch dieser exklusiven Schulform – in der „Ausländerschüler/innen“ nicht oft anzutreffen sind und zu der normalerweise lediglich die auserwählte „deutsche Schülerschaft“ Zutritt erhält – nur *unter einer* Voraussetzung durchsetzen: Die Betreffenden haben am Ende des vierten Schuljahres gegen vorurteilsbehaftete Lehrerempfehlungen aufzubegehren und für „ihr Recht auf das Gymnasium“ zu kämpfen.

**Nach dem Vollziehen des Bildungsaufstiegs – wenn man sich als
ehemaliger Hauptschüler in das „elitäre“ Gymnasium einfindet ²²⁷
(Mariama und Saudin, Gruppe 6)**

Nach ihren Erörterungen zur grundlegenden Schulsituation in der Primarstufe setzen die Studienteilnehmenden ihre retrospektive Begutachtung zu Schule fort und nehmen sich hierbei einer weiteren Problemstellung an: Wie steht es nach Beendigung der Grundschule um derartige diskriminierende Fremdtypisierungen? In welcher Ausgangslage findet man sich als „geltender Ausländer“ an den weiterführenden Schulen wieder? Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Befragung sind es Mariama und Saudin, die nun in den Vordergrund treten. Hinsichtlich dieser Angelegenheit übernehmen die beiden die Wortführung.

Im Verlauf einer Rückschau auf ihre bisherigen Schulstationen kommen sie einer aus ihrer Sicht „sehr auffälligen“ Sache auf die Spur: Nicht nur in den allerersten Schuljahren, sondern in einem weiteren entscheidenden Schulstadium erlebt man auf äußerst intensive Weise, die besagten Gruppenattribute aufgedrückt zu bekommen. *Eben auch dann*, wenn man als Schüler/Schülerin einen Bildungsaufstieg vollzogen hat, also einem in der „Ausländer-Stellung“ der schulisch-institutionelle Übergang gelungen ist und

²²⁷Vgl. G6 Z 1151 - 1265

man sich als ehemaliger Hauptschüler in das „elitäre“ Gymnasium einfindet. Exakt dann, beim Schulformwechsel beziehungsweise beim Eintritt in die leistungsmäßig enorm anspruchsvolle Gymnasialschule sind Fremdzuschreibungen von diesem Format unübersehbar. Ehe man sich versieht, führt einem das dortige Lehrpersonal vor Augen, dass man als positionierter „Ausländer“ in puncto Schuleignung und Durchhaltevermögen nicht viel zu bieten hat.

Im Fortgang ihrer Spezifizierungen – wie es um die soeben ermittelte Auffälligkeit bestellt ist – nehmen Mariama und Saudin die Selbsteinschätzung vor, sich bestens mit diesen beiden als gegensätzlich wahrgenommenen Schulformen („die Hauptschule und das Gymnasium“) auszukennen. In Anbetracht ihrer bisherigen Bildungslaufbahn betrachten sich die beiden als Schulerfahrene und stufen sich hinsichtlich jener beiden Schularten sogar als Experten ein, die den Durchblick über die Unterschiedlichkeit dieser zwei Institutionen haben. Aufgrund des Durchlaufens einer längeren Bildungsstrecke („von unten bis nach ganz oben“) haben sie somit tiefe Einsichten darin erhalten, wie die Dinge im Allgemeinen auf der Hauptschule und auf der Gymnasialschule ablaufen. Und insgesamt gesehen sind sie über die grundverschiedenen Voraussetzungen im Bilde, die in den genannten Schultypen für „Ausländerschüler“ gelten.

**Grundverschiedene Rahmenbedingungen: Die „bessere“,
vorteilhafte und die „schlechtere“, erschwerende
Unterrichtsatmosphäre für „Ausländer“²²⁸**

Stützend auf der Eigenbewertung „nun einmal erfolgreiche Schulwechsler zu sein“ – sprich den Schüler/innen anzugehören, die einen steinigen Weg durch das mehrgliedrige Schulsystem durchgemacht haben, die zunächst in der Hauptschule („ganz unten“) starteten und die mittlerweile in der höchsten

²²⁸Vgl. G6 Z 1304 - 1551

Bildungsstufe („Gymnasialschule“) angekommen sind und denen letztendlich eine Bildungskarriere gelungen ist – vermitteln Saudin und Mariama den Mitdiskutanten ihre *eine* maßgebliche Erkenntnis: Genauer betrachtet tritt das besagte Diskriminierungsphänomen²²⁹ nicht einheitlich in den beiden Schulformen auf. Das heißt, entsprechende Erscheinungen von negativer Fremdtypisierung kommen nicht in gleicher Intensität zum Tragen.

Die weniger bedrohlichen, sicheren Hauptschulen

Um sich den Wahrheitsgehalt ihrer Hauptthese gegenseitig zu bestätigen und um den Gesprächspartnern ihr erfahrungsbasiertes „Expertenwissen“ näher zu bringen – wonach in den beiden weiterführenden Schularten („die Hauptschule und die Gymnasialschule“) für die „Ausländerschülergruppe“ in der Tat ungleichartige Rahmenbedingungen existieren – stellen die beiden sodann einen abstrahierenden Vergleich her: Wenn man ebendiese beiden grundverschiedenen Schuleinrichtungen in puncto Schul- und Unterrichtsatmosphäre eingehend begutachtet, so erkennt man einen *grundlegenden* Zusammenhang. Je mehr der Leistungsgedanke das Kommunikations- und Lernklima bestimmt, desto mehr Nachteile ergeben sich in diesen Bereichen für all diejenigen, die prinzipiell die Last zu tragen haben, einer „Schülergruppe von Unfähigen und Überforderten“ zugewiesen zu werden. Und diese wahrgenommene Korrelation zwischen der Intensität der Leistungsorientierung und der Ausprägung der sozialen Interaktion und der Kommunikation hat nach Saudins und Mariamas Auffassung mitnichten nachhaltige Konsequenzen. Die wechselseitige Beziehung zwischen diesen Faktoren führt schließlich dazu, dass die Qualität des Schulerlebens als auch die Bedingungen für gleichberechtigte Schulteilhabe für „geltende Ausländer“ sich in jenen Institutionen maßgeblich voneinander unterscheiden: Was die Hauptschulen im Allgemeinen anbetrifft, so ist (ihres Erachtens) das dortige

²²⁹Durch Schulpädagog/innen für einen „weniger leistungsstarken Ausländertypen“ verbucht zu werden.

soziale Gefüge so ausgeformt, dass weder die Schülerschaft noch die Lehrerschaft verbissen auf Leistung aus sind. Bedingt durch diese anzutreffende Grundhaltung hat diese Schulform vom Prinzip her für all jene viel angenehmere Begegnungs- und Lernarrangements anzubieten, die tendenziell als „leistungsschwache Ausländer“ abgestempelt sind. Denn laut Mariama und Saudin fällt das gruppenbezogene Stigma, („grundsätzlich nicht viel zu können“) ebendort „logischerweise“ nicht groß ins Gewicht, wo von vornherein geringe Leistungserwartungen aufgestellt werden.

Das Zustandekommen dieser Ausgangslage – dass (entsprechend ihrer Erfahrung) die Hauptschule die weniger bedrohliche, sichere Schulform für fremdzugeschriebene „minderbemittelte und überforderte Ausländer“ ist – erklärt sich Mariama wie folgt: In Einrichtungen dieser Art legt das Schulpersonal in deutlich geringerem Maße Wert auf schulrelevante Befähigungen und auf Benotungen. Erfahrungsgemäß werden stattdessen die Individualität, die eigenen Talente und die positiven Eigenheiten der Schüler/innen gewürdigt. In Übereinstimmung mit einer solchen Handhabung schauen die betreffenden Schulpädagogen detailliert darauf, was die Einzelnen außerhalb des Schulbereiches „noch so alles drauf haben“. Nach Mariamas Wahrnehmungsempfinden liegen demnach kommunikative Schulstrukturen vor, in der die Persönlichkeit in einem relativ großen Umfang wahrgenommen und respektiert wird und die deshalb in starkem Kontrast zu jenen Strukturen an Gymnasien stehen. Angesichts dessen, so folgert Mariama, liegen an Hauptschulen günstigere Ausgangsbedingungen vor: Denn in diesen „typischen“ Kommunikationsgefügen der Hauptschulen können sich Lehrkräfte und Schüler/innen in der täglichen Verständigung abseits des Leistungsparadigmas begegnen. Und so gesehen kommen ebenjene festsitzenden Vorurteile weniger zum Tragen. In einem Schulklima, welches stärker auf das Individuum ausgerichtet ist, werden letzten Endes „geltende Ausländer“ seltener als Leistungseingeschränkte und chronisch Überlastete degradiert. Dafür werden sie um so mehr als einzigartige Menschen anerkannt.

Die unbequemen, „stressigen“ und somit unbefriedigenden Gymnasien

Auf der Grundlage solch abstrakter Gedankengänge hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen vorherrschendem Leistungsgedanken und der Beschaffenheit der Lehrer-Schüler-Interaktion, folgern Mariama und Saudin des Weiteren: Im Umkehrschluss ist das ausnahmslos leistungsfixierte Gymnasium die offenkundig unbequeme, „stressige“ Schulform. Denn die Teilnahme an einer derart kompetenzorientierten Schulinstitution kann einem nur zum Nachteil gereichen, wenn man ebendort gleichzeitig als Mitglied eines Schülerkollektivs Minderbegabter fremdbestimmt wird. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Betroffenen auf jener „elitären“ Schule – wo es der Schülerschaft als auch dem Lehrkörper an erster Stelle um Leistungssteigerung geht – sich mit dem Ruf der „minderintelligenten Ausländer“ alles andere als Vorteile verschaffen. Im Gegenteil, so sind gehen mit dieser schulischen Stellung die besagten Diskriminierungserscheinungen einher. Im Großen und Ganzen ist das Gymnasium daher für „all jene, wie sie“ die unbefriedigende Schulart.

Um diesen Gesichtspunkt zu verdeutlichen, dass das Gymnasium für platzierte „Ausländer“ keine leichte, stressfreie Schulinstitution ist, verweist Saudin auf eine Standardsituation im Unterricht, die er als *den* einen berüchtigten, „unsicheren Moment“ bezeichnet. Das an Gymnasialschulen ohnehin erhöhte Risiko („als leistungseingeschränkte Überforderte markiert zu werden“) steigt *dann* unter den vorliegenden Gegebenheiten immens an: Es ist die Rede vom „Endspiel“, von der Notenvergabe am Schuljahresende, die laut Saudin jedes Mal aufs Neue Ungewissheiten und entsprechende Ungleichbehandlungen mit sich bringt. Immer dann, wenn die mündlichen Noten vergeben werden, wenn also die Unterrichtsbeteiligung anhand eines Notensystems bemessen wird, gerät man ebendort als ein sich in der Unterzahl befindender „Ausländerschüler“ in eine willkürliche Schulleistungsbewertung hinein.

In Saudins Perzeption hat die Notenverteilung in der Regel hochgradig etwas

mit subjektiven Meinungen und Präferenzen zu tun. Alles hängt eben stark davon ab, ob die jeweiligen Lehrer/innen Gefallen an einem finden und ob man in einem guten Verhältnis zu ihnen steht. Unter diesen Voraussetzungen obliegt dem Lehrpersonal eine enorme Entscheidungsgewalt. Anhand der Zuteilung der mündlichen Noten können sie das Jahresabschlussergebnis maßgeblich beeinflussen. Sie sind also das Zünglein an der Waage und entscheiden darüber, ob jemand, der sich leistungsbezogen zwischen zwei Noten befindet, im Endjahreszeugnis die „bessere“ oder die „schlechtere“ Gesamtnote erhält.

Und gerade in ebendieser Situation befindet man sich nach Saudins Erkenntnissen als geltender „Ausländer“ meist in einer weniger aussichtsreichen Ausgangsposition wieder: Im Kontext dieser allgemeinen Unsicherheit – ob man angesichts der zutiefst subjektiven Lehrerbeurteilung am Ende des Schuljahres notentechnisch „gut oder schlecht“ dasteht – tauchen stets bestimmte Befürchtungen auf. Aufgrund der erschwerenden Stellung („als eingeschränkter und überlasteter Ausländertyp“) einschließlich der dazugehörigen Eigenschaftsfestsetzung ist man als betreffender Schüler jedes Mal von der Beklommenheit erfüllt, von den zwei möglichen Bewertungen die „minderwertigere“ erteilt zu bekommen. Nach Saudin Auffassung bleibt einem in jenen *speziellen* Augenblicken (bei der Notenvergabe am Jahresende, an Gymnasien) nichts anderes übrig, als inständig darauf zu hoffen, dass sich die eigenen Schulpädagogen nicht blindlings von der irreführenden Grundannahme steuern lassen – dass alle Ausländer leistungsschwach seien und folglich nicht für das Gymnasium gemacht seien.

Ausgehend von diesen dargelegten machtvollen Zusammenhängen sind Mariama und Saudin schlussendlich davon überzeugt: Das schulische Wohlbefinden von „Ausländerschüler/innen“ steht in Abhängigkeit zu den von ihnen zuvor beschriebenen Verhältnissen in den schulischen Kommunikationsstrukturen. Demzufolge sieht der Stand der Dinge folgendermaßen aus: Entweder die jeweiligen Schülerinnen und Schüler landen auf der „besseren“, vorteilhaften Hauptschule oder aber sie finden sich in der „schlechteren“, für sie ungünstigen Gymnasialschule ein, auf der ebenjenes

mächtige Vorurteil²³⁰ an der Tagesordnung ist.

Den in bestimmter Hinsicht „komplett Andersartigen“ zugeordnet zu werden

Was die Nachzeichnung ebenjener Gruppendiskussionen²³¹ anbelangt, so stellt sich zudem heraus: In den engagierten Erörterungen zur Kernfrage – was es bedeutet an Schulen eine Stellung als „Ausländer“ einzunehmen und welche Unsicherheiten sich aus dieser zugeschriebenen Position ergeben – bringen die befragten Jugendlichen eine *weitere* Grundproblematik ans Licht. Nicht nur sind Schulverhältnisse vom Grundsatz her so ausgestaltet, dass die Betroffenen in spezifischen Unterrichtskontexten als Mitglied eines Schülerkollektivs Mangelbehafteter fremddefiniert werden.²³² In den Interaktionen mit Lehrkräften sieht man sich einem zweiten Phänomen von Fremdtypisierung ausgesetzt. In bestimmten Unterrichtszusammenhängen sammeln geltende „Ausländer“ Erlebnisse, einer Personengruppe von „komplett Andersartigen“ zugewiesen zu werden.

Im Zentrum ihrer Kritik steht dabei folgender Aspekt: Aufgrund einer Gruppeneigenschaftsfestsetzung wie dieser signalisieren einem Schulpädagogen mittels entsprechender Handlungen, dass man in Teilen seines Wesens in nicht unerheblichem Umfang von der Mehrheitsschülerschaft („den Deutschen“) abweicht. Erschwerend kommt hinzu, dass Klassenlehrer/innen einem anhand ebendieser Zuschreibungspraktik die *nicht* vollwertige Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft regelrecht unter die Nase halten und dass sich diese Art der sozialen Ausgrenzung während des

230Wonach „Ausländerschüler“ in der Kompetenzbildung unterentwickelt sind und dementsprechend in puncto Lernpensum und Lerntempo überbeansprucht sind.

231Damit sind die im vorhergehenden Hauptkapitel behandelten Austauschgruppen gemeint, die im Gruppendiskussionsverfahren entsprechend der chronologischen Reihenfolge als Gruppe 2, 3, 5 und 6 erfasst sind.

232Siehe vorhergehendes Hauptkapitel: „Träger spezieller Defizite zu sein – und demnach außerstande zu sein, gewissen schulrelevanten Anforderungen nachzukommen.“

Unterrichtsgeschehens vor den Augen aller Anwesenden abspielt. Der Tenor in den jeweiligen vier Gruppendiskussionen hierzu lautet: Es entstehen unschöne Begleiterscheinungen. Die von entsprechenden Auferlegungen Betroffenen bekommen in in prekären Unterrichtsmomenten unangenehme Sonderrollen und dazugehörige Funktionen aufgezwungen, welche letztendlich in fragwürdigen Sonderbehandlungen münden.

**Ein typischer „Ausländergruppenmensch“, der in seiner
Mentalität und demnach in seiner Essenz ähnlich gestrickt ist,
wie „Seinesgleichen“
(Gruppe 2 und 6)**

Die Aussprache der Heranwachsenden in den Gruppen 2 und 6 dreht sich schwerpunktmäßig um den Sachverhalt als gruppierter „Ausländer“ in feststehenden Zusammenhängen durch Schulpädagogen als „einer von den Defizitären“ klassifiziert zu werden und dabei erdachte gruppenbezogene Unzulänglichkeiten angelastet zu bekommen. Am Rande dieses ausgiebig bearbeitenden Hauptthemas²³³ wird eine *zusätzliche* Problematik angeschnitten: Einzelne Teilnehmerinnen, ausschließlich junge Frauen beanstanden, dass sie unter gewissen Unterrichtsgegebenheiten unerfreuliche Empfindungen durchleben, nämlich gerade von Schullehrer/innen umgeben zu sein, die in ihnen so etwas wie „typische Ausländergruppenmenschen“ sehen. Was diesen Punkt anbetrifft, so bemängeln sie, dass ebendiese (aufgespürte) Betrachtungsweise etwas Bedenkliches in sich birgt: *Denn wenn* Lehrpersonen einen gelegentlich als „fremdartigen Menschentyp“ ansehen und einen als jemand einstufen, der scheinbar genauso wie Seinesgleichen ist – „wie eben all die anderen Ausländer“ – werden unter dem Strich komische Erwartungen an

²³³Zur vorab stattgefundenen Diskussion der Gruppe 2, siehe entsprechendes Kapitel: „Die Verhaltensauffälligen, denen es an Disziplin und unterrichtskonformen Benimmweisen fehlt und die ebendeshalb negativ auffallen“. Näheres zur Besprechung der Gruppe 6, siehe folgendes Kapitel: „Während der Schullaufbahn in wichtigen Etappen mit einem „falschen Glauben“ konfrontiert zu werden und hierdurch im Bildungsverlauf auf Hürden zu stoßen“.

einen herangetragen. Dementsprechend bekommt man in jenen Augenblicken unterschwellig die Botschaft vermittelt, dass man sich „selbstverständlicherweise“, also naturgemäß ein nahezu identisches Wesen mit sämtlichen ausländischen Menschen teilt und dass man daher in der Mentalität ähnlich gestrickt ist, „wie all seine Leute“; sprich dass man in Bezug auf die Essenz seines Daseins und hinsichtlich seiner Denkart keine nennenswerten Unterschiede zu „den restlichen Ausländern“ aufweist.

Derart kritische Bewertungen erfolgen in Gruppe 2 gleich zu Beginn des Interviews – und zwar im Rahmen eines Dialogs zwischen den beiden Realschülerinnen, der 14-jährigen Andia und der 15-jährigen Ayse. Hingegen ist es in Gruppe 6 die 18-jährige Mariama, die in der Abschlussphase der Gruppendebatte einen solchen Inhalt zum Gegenstand der Betrachtung macht.

Solche subjektiven Eindrücke von Verdachtsmomenten – dass man also gegenwärtig nicht mehr als Einzelperson, sondern als „Ausländerwesen“ registriert und dementsprechend attribuiert wird – verarbeiten die Teilnehmerinnen bei ihrer Begutachtung zu den Lehrerwahrnehmungsmustern und zu den entsprechenden Zuweisungspraktiken. In diesem Kontext führen sie eine Bewertung durch, wie die eigenen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer die betreffenden Schüler/innen hin und wieder anreden, sprich welche hervorstechenden Ansprechweisen sie erkennen lassen.

Zu diesem Punkt merkt Mariama (siehe Gruppe 6) an entsprechender Stelle an²³⁴, noch etwas Dringendes loswerden zu wollen. Nachfolgend berichtet sie darüber, was ihr von Zeit zu Zeit ins Auge sticht, wenn sie und ihre Freundinnen („allesamt Ausländer“) nebeneinander im Klassenraum sitzen und die betreffende Lehrperson an sie herantritt und auf eine eigenartige Weise das Wort an sie richtet. Bei Begegnungen dieser Art, so erläutert sie, beschleicht sie hin und wieder das ungute Gefühl, dass einige aus der Lehrerschaft „Ausländer wie sie und ihre Mädels“ auf eine schablonenhafte Art beäugen, ohne dass sie sich darüber im Klaren zu sein scheinen, welche gefestigten Vorstellungen gerade bei ihnen im Kopf herumschwirren. Auf Mariama wirkt es, als ob der

234Vgl. G6 Z 1658 - 1740

gerade vor einem stehende Schulpädagoge sich von einer ganz bestimmten Grundannahme leiten lässt: „Weil du eben einer von *denen* bist, tickst du dann automatisch wie all die anderen Ausländertypen in Deutschland“.

Und im anderen Ausländer-Diskurs (siehe Gruppe 2) spürt die teilnehmende Andia ein ähnliches Unterrichtsphänomen auf²³⁵: Dann und wann realisiert sie, dass sie gerade jetzt in der vonstatten gehenden Verständigung mit der Lehrkraft nicht für irgendeinen „Schüler X“ gehalten wird; also dass sie nicht wertfrei als eine unbestimmte Person verortet wird, sondern dass sie stattdessen als „waschechter Ausländermensch“ definiert wird, der im Kopf „genauso drauf ist“, wie „alle anderen Ausländer“, sprich der in seiner Mentalität eine Kopie „Seinesgleichen“ ist. Infolge der Unterstellung solcher Wesenszüge, so stellt Andia fest, werden dann recht merkwürdige Fragen an die Betroffenen gestellt.

Zum Wissenden und Eingeweihten „seiner eigenen Leute“ hergestellt zu werden

(Andia und Ayse, Gruppe 2; Mariama, Gruppe 6)

Im Rahmen ebensolcher Enthüllungen stoßen die Studententeilnehmerinnen, Andia und Ayse sowie Mariama, auf ihnen bekannte Lehreransprechpraktiken, welche ihres Erachtens eine angeblich gruppenbezogene Andersartigkeit betonen und welche zeitgleich Unannehmlichkeiten in der Unterrichtsbeteiligung verursachen.

Auffälligerweise präsentieren sie zu dieser Angelegenheit fast übereinstimmende Erkenntnisse: Angesichts einer dermaßen voreingenommenen Überzeugung – wonach die Angliederung an die „Ausländerschülergruppe“ automatisch bedeutet, wesensähnlich zu anderen, unbekannten Personen zu sein“ – bekommen die Betreffenden an Ort und Stelle die Rolle als Wissende und Eingeweihte „ihrer eigenen Leute“ übergestülpt. Konkret heißt das: In der Schüler-Lehrer-Interaktion wird man als

²³⁵Vgl. G2 Z 110 - 194

Bestandteil eines Schülerpersonenkreises positioniert, dessen Mitglieder sich eben – bedingt durch eine vorgeblich identische Wesensart – bestens mit „Ihresgleichen“ auskennen. Und im Zuge dieser Eigenschaftszuschreibung wird einem sodann die Sonderfunktion zugewiesen, „Experte der Eigenen“ zu sein. Derart fremdbestimmte Schülerinnen und Schüler haben einen spezifischen Zweck zu erfüllen – und zwar losgelöst vom persönlichen Wohlgefallen.

**Als „Ausländer-Experte“ hingestellt zu werden: Die auferlegte
Verpflichtung jeden Einzelnen seiner „Eigenen-Leute“ gesamt
übergreifend zu erklären²³⁶
(Mariama, Gruppe 6)**

Beim genauen Abstecken, auf welche Art und Weise einen die eigenen Klassenlehrer/innen als „Sachkundigen der Eigenen“ adressieren, entdeckt Mariama einen bereits öfters erlebten Vorgang dieser Art und findet dabei heraus: Genauer genommen handelt es sich um eine nicht untypische Verfahrensweise, nämlich die betreffenden Schüler/innen als „Ausländer-Experten“ hinzustellen und ihnen entsprechende Anforderungen aufzuerlegen. Laut Mariama haben die davon Betroffenen demnach spezielle Dinge zu vollbringen, um letztendlich den Erwartungen ihrer Lehrkräfte zu genügen. Nach ihrem Verständnis stellt diese Unterrichtspraktik eine lästige Angelegenheit dar, da man in ihren Worten den „Super-Checker, den Alles-Erklärer“ spielen muss. Soll heißen, „all diejenigen“ haben den Schulpädagogen die angeblich *vollständig andersartigen* „Ausländerleute“ näherzubringen und haben ihnen immanentes Insiderwissen zu vermitteln; alles in allem müssen sie sozusagen „Ausländerwissen von einem Ausländer“ bereitstellen.

Gemäß Mariamas Erfahrung gerät man hierdurch aber in Bedrängnis: Als derart positionierter Schüler hat man auf Nachfrage die Obliegenheit zu erfüllen, im Unterricht Aufklärungsarbeit darüber zu leisten, wie es sich generell mit den in Deutschland lebenden, hiesigen „Ausländermenschen“ verhält. Dieser

²³⁶Vgl. G6 Z 1793 - 1941

aufgezwungene Auftrag umfasst das Erläutern sämtlicher Sachlagen „von A bis Z“. Alles was in irgendeiner Weise mit dem Kollektiv „der Ausländer“ in Verbindung steht, ist gegebenenfalls auf Knopfdruck begreiflich zu machen. Aufs Ganze gesehen gilt es, allumfassend und lückenlos Auskunft über *die eine* Mentalität, Kultur und *den* Lebensstil „seiner Leute vom gleichen Schlag“ zu geben. Mariamas Beobachtungen zufolge muss man sich darauf wappnen, über einen ausufernden Themenkomplex Bericht zu erstatten – also wie eben „Ausländergruppenmenschen“ im Kopf ticken, was ihnen ihre vermeintliche Einheitskultur vorschreibt, wie sie allgemein ihr Leben bestreiten und wie es um ihr Naturell und ihre Gemütslagen bestellt ist.

Entsprechend ihren Kenntnissen wird jene nervige Sonderaufgabe, die des „Ausländer-Experten“, bevorzugt in gewissen Standardsituationen abverlangt: Bei diesen Gegebenheiten stehen in der Schulklasse Themen auf der Tagesordnung, bei denen es im Kern um die Gegenüberstellung beider Kollektive („die Ausländer und die Deutschen“) geht. In diesem Kontext, so attestiert Mariama, ist im Vorfeld meist eine dekonstruktive und teilweise sinnbefreite Diskussion zu beobachten. Das heißt, alle Unterrichtsbeteiligten – sowohl die Mitschüler/innen als auch der Aufsicht innehabende Pädagoge – reden klischeebeladen über die besagten zwei Bevölkerungsgruppen. Somit wird alles andere als differenziert debattiert. Im Zuge dessen werden keine neuen Erkenntnisse generiert und die Besprechung wird dementsprechend nach Schema F vollzogen – also nach dem Muster, „Ausländer machen dies, Deutsche machen das!“. In Anbetracht einer solchen unschönen Gesprächsentwicklung ist man bereits zu diesem Zeitpunkt von einer Unmenge an vorgefassten Meinungen umgeben. Und in vorurteilsbeladenen Augenblicken wie diesen, in einer von Klischeevorstellungen durchdrungenen Gesprächsatmosphäre, werden dann die Lehrkräfte bei den geltenden „Ausländern“ vorstellig. Demgemäß erhält man nun den Befehl, vor versammelter Mannschaft – vor den nahestehenden Schulfreunden, aber auch vor den Klassenkameraden, zu denen man ein eher distanziertes Verhältnis hat – auf die Schnelle seine vorgeblich „Eigenen-Leute“ verständlich zu machen.

Und eine solche Form der Adressierung stellt aus Mariamas Sicht eine lächerliche Sache dar: Es wird nämlich der Anschein erweckt, als ob es sich bei

diesen beiden Bevölkerungsgruppen („die Ausländer und die Deutschen“) um Menschen handelt, „die nicht vom selben Affen, womöglich nicht mal vom selben Planeten stammen“. In der Konsequenz verdichtet sich im Klassenzimmer ein Diskussionsklima der Verallgemeinerung und der verfremdeten Darstellung. Und ehe man sichs versieht, befindet man sich in einer wirklich befremdlichen Lage wieder. Direkt im Anschluss an die besagte Aufforderung („Mach mal auf Ausländer-Experte!“) fühlt man sich dazu genötigt, zwischen den vermeintlich „total fremden Gruppen“ Übersetzungsarbeit zu leisten, um *bloß* sicher zu stellen, dass der betreffende Klassenlehrer die scheinbar komischen, von den „Deutschen“ grundlegend unterscheidenden „Ausländer“ entschlüsselt bekommt.

Was ebenjene unerwünschte Aufforderungspraktik anbelangt – „Erklär doch mal bitte *deine* Ausländer“ – identifiziert Mariama zwei verbreitete Varianten davon. Sie räumt rein, beziehungsweise sie gibt zu bedenken, dass diese beiden Erscheinungsformen möglicherweise nicht überall an allen Schulen anzutreffen sind und dass sie sich aber zumindest in ihrem eigenen Klassenverband auf diese Weise zutragen: *Entweder* stellen die ihr bekannten Lehrer/innen in jenen stimmungsmäßig aufgeheizten Diskussionsrunden unmissverständlich Blickkontakt zu den Betreffenden her, so dass die platzierten „Ausländer“ – welche sich längst mit dieser Ausfragungspraktik auskennen – augenblicklich die Zusammenhänge erkennen. Als Schulerfahrene wird ihnen daher sofort klar: Jetzt sind sie die Angesprochenen und sie sind an der Reihe Einschätzungen abzugeben, was weitgehend in den zahlreichen Lebensbereichen „der Ausländer, ihrer Artgenossen“ abläuft. *Oder* es werden direkte und offensive Fragereien formuliert. Auf Kommando wird von einem dann eingefordert, den entsprechenden Wissensstand zu „den Ausländern“ zu referieren. Unter dem Strich erfährt man energisch vorgebrachte, manchmal schon aggressiv artikulierte Anweisungen, gefälltigst die einschlägigen „wesenseigenen“ Insiderinformationen zu liefern, eben all das wiederzugeben, „was man als Ausländer automatisch über solche Leute weiß“.

Die aufgezwungene Rolle als „Stellvertreter aller Ausländer“, quasi die des „Ausländersonderbeauftragten“²³⁷
(Ayse und Andia, Gruppe 2)

Aus der Perspektive der Studienteilnehmerinnen, Ayse und Andia, macht sich jenes entdeckte Phänomen – während des Unterrichtsgeschehens als „völlig andersartiger Ausländergruppenmensch“ fremdzugeschrieben zu werden – folgendermaßen bemerkbar: Wer als derartiges Gruppenwesen platziert wird, findet sich in Gegebenheiten wieder, in denen einem nicht nur die unwillkommene Aufgabe zufällt, der Lehrkraft „Seinesgleichen“ verständlich zu machen und die Eigenheiten „der Fremden“ zu dekodieren. Vielmehr soll man ungefragt als „Stellvertreter aller Ausländer“ herhalten; man hat quasi als „Sonderbeauftragter der Ausländer“ aufzutreten und muss nun vorrangig die gesamte Gruppe („seine Leute“) kommentieren und muss in der Funktion als Sprachrohr „jeden Einzelnen von ihnen“ vertreten.

In Anlehnung an persönliche Schulerlebnisse und daraus gewonnener Erkenntnisse ergründen Ayse und Andia, was es für eine Bewandnis mit dieser Bestellung als „Ausländersonderbeauftragter“ hat, die keiner von sich aus übernehmen möchte: Ayse schildert hierzu, dass man sich auf unliebsame „Ausfragereien“ einzustellen hat, bei denen man flugs („schwupp, die wupp 1,2,3“) aus dem Stand heraus völlig überraschend irgendwelche Stellungnahmen zu den vermeintlich einheitlichen „Ausländern“ abzugeben hat. Innerhalb von Sekunden stellen die jeweiligen Schullehrer/innen die Erwartung auf, den Stand der Dinge um ebenjene „Gruppe der völlig Sonderartigen“ auszurollen. Und in Augenblicken wie diesen spürt sie bei sich immer einen enormen Druck im Bauch.

Im Anschluss an ihre Offenlegung, dass infolge solcher Forderungen eine Anspannung ausgelöst wird, meldet sich ihre Freundin Andia zu Wort. Sie greift die erwähnten Verkrampfungen in der Magengegend auf und bestätigt: Im

²³⁷Vgl. G2 Z 195 - 405

Hinblick auf ebensolche Aufforderungspraktiken ist es bezeichnend, dass die davon Betroffenen angesichts des In-Bedrängnis-Gerats derartige Belastungen durchmachen. Um klarzustellen, dass solche Lehrervorgehensweisen *tatsächlich* innerliche Spannungen herbeiführen, veranschaulicht sie, wie sich bei ihr Drucksituationen dieser Art manifestieren: Als zugewiesene „Ausländersonderbeauftragte“ gerät sie manchmal in wirklich knifflige Situationen hinein. Erwartungsbeladene Fragereien kommen einem dann wie eine hitzige Talk-Show vor, in der anstelle des penetranten Moderators die hartnäckige Lehrperson an einen herantritt und einen mit harten Fragen „bombardiert“ und einen in die Mangel nimmt. Im Zuge dessen muss man nicht vor den Studiogästen sondern vor der Klassengemeinschaft Rede und Antwort stehen und dieser Umstand bringt einen richtig ins Schwitzen. Und laut Andia bestehen diese äußerst intensiven und anstrengenden „Talk-Show-Befragungen“ im Kern aus gruppenbezogenen Vorwürfen und Schuldzuweisungen, welche im gleichförmigen Stil formuliert sind, welche immer auf denselben Fragenkreis abzielen – „warum Ausländer dies oder jenes nicht machen und was bei ihnen schief läuft“ – und bei denen man am Ende das Gefühl hat, dass man in ein schlechtes Licht gerückt wurde.

Nach Andias Wissensstand gehört zu ebenjenen penetranten Erkundigungen ebenso ein „Klassiker“ dazu, also eine seit Anbeginn der Schulzeit ständig auftauchende Frage, die da lautet: „Und warum haben immer noch viel zu viele Ausländer Probleme mit der deutschen Sprache ?“. In diesem Zusammenhang wird man auf unhöfliche Weise dazu aufgefordert, Stellung zu den Sprachdefiziten unter „den Nichtdeutschen“ zu beziehen. Gemäß Andia wird einem als derart festgesetzte Person („Beauftragte/r aller Ausländer“) in solchen Momenten sofort klar: Jetzt gerade steckt man in der ungewollten Sonderrolle als Sprecher für irgendwelche „völlige unbekannten Menschen“. Man erlebt also den Zwang, für einen riesengroßen Personenkreis stellvertretend zu sprechen, deren Mitglieder man im Einzelnen überhaupt nicht kennt und die man niemals zuvor zu Gesicht bekommen hat. Paar Sekunden später realisiert man dann, dass man gewissermaßen eine weitere Position aufgedrängt bekommt – nämlich die eines „Integrationsfuzzis“, sozusagen eines

Integrationsbeauftragten. Nach Auffassung der eigenen Lehrer/innen gilt es demnach, die eigentümlichen und vor allem defizitären „Eigenen-Leute“ („sein Pack“) zu kommentieren und dabei exakt zu beleuchten, „was Ausländer nicht auf die Reihe bringen und warum sie sich nicht integrieren wollen“. Bei sachlicher Betrachtung, so erklärt Andia, fällt einem schließlich auf: Im Wesentlichen wird der betreffende Schüler, die betreffende Schülerin dafür in Haft genommen, weshalb sich „Ausländertypen“ nicht anpassen wollen oder können.

Dem Ursprung nach scheinbar *von ganz woanders* herzukommen und als Nicht-Eigene eingruppiert zu werden (Gruppe 3)

Im Anschluss an die Kenntniserlangung – wonach die Angliederung an die „Ausländerschülergruppe“ und die damit einhergehende soziale Position dazu führt, in prekären Unterrichtsmomenten gleich zweifach gruppenbezogene Unzulänglichkeiten (in puncto Leistungsfähigkeit) attestiert zu bekommen²³⁸ – kommt in der vorliegenden Gesprächsgruppe unter den Minderjährigen ein zweites Thema auf. Dieses stellt zugleich den Schwerpunkt ihrer Auseinandersetzung dar: Wer nämlich in den Betrachtungsweisen des Schulpersonals „ein Ausländer“ ist, für den besteht das beträchtliche Risiko, einem Schülerpersonenkreis von „Nicht-Eigenen“ zugeordnet zu werden. Und folglich eignet sich derjenige/diejenige die Erfahrung an, ebendort als jemand

²³⁸Zuvor hat die 16-jährige Zeynab im Rahmen eines ausführlichen Vortrags die anderen Interviewbeteiligten über „verborgene“ schulische Vorgänge unterrichtet: Als wahrgenommener „Ausländer“ gerät man – unabhängig davon, ob man tatsächlich ein Angehöriger ist oder nur deshalb derart verortet wird, weil man gefestigten Lehrervorstellungen vom „typischen Erscheinungsbild der Deutschen“ nicht entspricht – in eine ungünstige Musterung hinein und bekommt es hierdurch mit einer blitzschnellen Abfolge von Eigenschaftszuschreibungen zu tun: Als erstes werden die entsprechenden Schüler/innen für nicht ausreichend sprachfähig beurteilt und unmittelbar darauffolgend werden sie als Ausländerschülertypen eingestuft, die über ein geringes Auffassungsvermögen verfügen (Vgl. entsprechende Gruppendiskussion der Gruppe 3).

gekennzeichnet zu sein, der scheinbar *von ganz woanders herkommt*, der sich eben weit entfernt von seinem ursprünglichen Abstammungsort befindet und der „logischerweise“ von vornherein kein „wahrhafter Eingesessener“ sein kann.

Eine solche themenbezogene Aushandlung wird durch den 16-jährigen Mustafa eingeleitet, der an entsprechender Stelle²³⁹ eine entscheidende Feststellung macht. In der allgemeinen Lehrerschaft sei eine Ansicht weit verbreitet, welche in den Köpfen der Meisten tief verankert sei: Sowohl die „richtigen Ausländer“ als auch die „eigentlichen Deutschen“²⁴⁰ können – obwohl sie hier vor Ort geboren sind – keine Genuinen, Einheimischen“ sein. Stattdessen sind sie bloß „Ausländermenschen“, die *eine komplett andersartige „geographische“ einschließlich ethnische Herkunft aufweisen*. Sein Statement, wonach im Schulalltag zwei Personengruppen von einer Rückweisung dieses Formats tangiert sind – nämlich zum einen die aus seiner Warte „tatsächlichen Ausländer“, die aufgrund bestehender Passregelungen offiziell den Nichtdeutschen zuzurechnen sind, als auch all jene, die vom Prinzip her ebendiese Grundvoraussetzung erfüllen, dennoch von Lehrern nicht „als Eigene, als Deutsche“ akzeptiert werden²⁴¹ – löst bei den übrigen Beteiligten

239Vgl. G3 668 - 742

240Nach Mustafas Auffassung zählen zu dieser „spezifischen Kategorie“ von Schülern („die Eigentlich-Deutschen“) folgende Personen: All jene, die trotz des Besitzes eines „deutschen Papiers“ – eines entsprechenden Reisepasses als nationaler Identitätsnachweis und zugleich als Symbol der Gruppenzugehörigkeit („Teil der Deutschen zu sein“) – durch Lehrer/innen weiterhin der „Ausländerschülergruppe“ zugeteilt werden und somit, seines Erachtens jeglicher Logik entbehrend, an Schulen weiterhin den „inkorrekten“ Status zugesprochen bekommen, „eben dort lediglich Ausländer zu sein“.

241Mustafa äußert sich folgendermaßen kritisch zu den aufgespürten, schulischen Regeln der Gruppenzuweisung: Anhand eines nationalen Dokuments, wie des deutschen Reisepasses, sei die Zugehörigkeit und die Nichtzugehörigkeit zu jenen beiden Gruppen („die Ausländer und die Deutschen“) klipp und klar geregelt: Die Erstgenannten besitzen keine derartigen Identitätspapiere und Letztere sind nun einmal Inhaber ebenjenes „wichtigen deutschen Papiers“. Schulische Zugehörigkeitsregelungen bewertet er insgesamt als nicht stringent und als nicht folgerichtig, da sie nach seiner Auffassung einen Bruch mit jenen allgemeingültigen nationalstaatlichen Vereinbarungen darstellen. Ohne Rücksicht darauf werden die „eigentlich ebenso Deutschen“, einzig und allein aufgrund der Abweichung von Lehrervorstellungen

eine große Motivation aus, diese schulische Angelegenheit zu durchleuchten. Dementsprechend setzen sie sich mit einer bestimmten Fragestellung auseinander: Wie steht es um dieses Phänomen von sozialer Ausgrenzung aus? Was hat es also damit auf sich – als Schüler, der in Wahrheit Ortsansässiger und somit Einheimischer ist, eine vermeintlich „vollständig andere“ Herkunft eingeredet zu bekommen und als Person positioniert zu werden, die sich behauptetermaßen fernab ihres Ursprungsorts aufhält?

Wiederholende Anlässe im Unterricht, bei denen zur Schau gestellt wird: „Guck mal, du bist eigentlich keiner von hier!“

Aus dem Datenmaterial und aus den darin enthaltenen Reflexionen geht hervor, dass die befragten Heranwachsenden zu dieser grundlegenden Problematik Folgendes aufdecken: Im Unterricht wiederholen sich Anlässe, bei denen das Lehrpersonal eine ganz bestimmte Botschaft zur Schau stellt. Im Klassenzimmer halten sich Schülerinnen und Schüler auf, die de facto „von sonst wo herkommen“, aber definitiv nicht zur Gruppe „der Ursprünglichen, der Deutschen“ zählen. Mustafa vergleicht diese des Öfteren erlebte Erscheinungsform von sozialer Abweisung mit aussendenden Signalen von Autoblindlichtern, die in ihrer intensiven Wirkkraft unübersehbar sind: Analog dazu zeigen die eigenen Lehrer/innen in wiederkehrenden Situationen *derart* unmissverständlich auf, und zwar in Anwesenheit aller Unterrichtsbeteiligten: „Guck mal, du bist eigentlich keiner von hier!“.

Die Konfrontation mit bekannten Ausfragepraktiken zur „tatsächlichen Abstammung“: Die Ausquetschereien, die eine typische Fragerei, das „Woher kommst-Du-Eigentlich-Her-

(„wie Typisch-Deutsche aussehen“) als „Ausländer“ bestimmt – obwohl das besagte „vorgesehene“ Hauptgruppenmerkmal vorliegt, nämlich Besitzer/Besitzerin eines deutschen Passes zu sein.

Was ebendieses Unterrichtsphänomen anbelangt, vertreten die Gruppenteilnehmer/innen einhellig die Ansicht: Der Vorwurf, jemand zu sein, der sich nicht an seinem „eigentlichen“ Herkunftsort aufhält, wird einem anhand von *bekannten* Ausfragepraktiken vermittelt: Darunter verstehen die Befragten aufdringliche Befragungsmethoden, anhand denen man die vollständige Zugehörigkeit zu einer national-ethnisch-kulturell gefestigten Schulgemeinschaft verweigert bekommt. Und diese (wahrgenommenen) gängigen Lehrerpraktiken bezeichnen sie als „Ausquetschereien“, als „die eine typische Fragerei“ oder als das „Woher-Kommst-Du-Eigentlich-Her-Gedöns“. Nach ihren Erkenntnissen lassen sich diese Erkundungsweisen dadurch charakterisieren, dass sie einzig darauf abzielen, die „*tatsächliche*“ Abstammung von Schülerinnen und Schülern in Erfahrung zu bringen. Ihrer Auffassung zufolge taucht diese penetrante Lehrervorgehensweise in einem spezifischen Kontext auf – eben überwiegend dann, wenn im Unterricht das anfängliche Kennenlernen oder die Vertiefung der Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ansteht.

Im weiteren Fortgang lassen vor allem Ibrahim, Mustafa und Laila ein Engagement erkennen, ebenjene unbehaglichen Momente zu spezifizieren, in denen man erfährt, wie einem Schulpädagogen die nicht vollwertige Mitgliedschaft zur schulischen Community als auch die Stellung als Gleichartiger und Gleichrangiger vorhalten.

Eine typische Episode: „Wenn ein neuer Lehrer oder ein Referendar in die Klasse kommt“²⁴³
(Mustafa, Gruppe 3)

In seinem Redebeitrag veranschaulicht Mustafa, dass so gut wie immer, wenn

242Vgl. G3 Z 785 - 1425

243Vgl. G3 Z 785 - 1019

jemand Neues vom Lehrpersonal oder ein in der Ausbildung befindender Referendar erstmalig das Klassenzimmer betritt, mit gleich ablaufenden Ereignissen zu rechnen ist. Genau zu diesem Zeitpunkt spielt sich ein gängiges Kennenlernritual ab und immer dann wird ein geläufiges Programm abgespult. Laut Mustafa gleicht ebenjene Standardsituation in ihrer Vorhersehbarkeit einem Konzert, welches nach einer gleichbleibenden Reihenfolge von Musikstücken vonstatten geht. Es treten mehr oder weniger gleich verlaufende Handlungen ein. Dementsprechend gestaltet sich die erste Annäherung zwischen Lehrer/innen und den Schüler/innen wie eine typische Episode: Einleitend stellt sich der betreffende Pädagoge in aller Ausführlichkeit vor und macht dabei über sich Standardangaben. Das heißt, er gibt die üblichen Dinge von sich preis, die Menschen in der Regel anderen mitteilen – wie etwa aus welcher Stadt man entstammt oder welchen Hobbys man nachgeht. Bei dieser Gelegenheit plaudern die „neuen“ Schulpädagogen manchmal auch Details aus, die einen teilweise nicht das Mindeste interessieren. Nachfolgend sind die Schülerinnen und Schüler an der Reihe, sich der Lehrkraft vorzustellen: Von einer Tischreihe zur nächsten, in dieser Anordnung, kommt nun jeder einmal dran. All jene, die national geprägten Vorstellungen von „typisch-deutsch klingenden Namen“ genügen und die somit standardgemäß „Johannes, Tobias oder auch Stefanie“ heißen, berichten dann von sich. Und das war es dann auch – ihrer Selbstpräsentation wird kaum Beachtung geschenkt.

Irgendwann, im Laufe solch akkurat vorgegebener Vorstellungsrunden sind dann allerdings „*die Anderen*“, so wie er (Mustafa) am Zug. Als jemand, der in der Lehrerwahrnehmung als „nicht von hier kommender Fremdling“ gilt, muss man dann gewissermaßen blank ziehen und sich seines Namens entblößen. Wohl oder übel bleibt einem nichts anderes übrig, als seinen scheinbar „komischen, fremdartigen“ Rufnamen in den Raum zu werfen und vor den Augen aller zu bekunden: Anscheinend gehört man nicht zu denjenigen, die einen „ursprünglich, rein deutschen“ Namen tragen. Nein, vielmehr ist man einer von den „Bashirs, Luigis und von den Mustafas“, die in der Lehrerperzeption zu 1000 Prozent einen „herkömmlichen Ausländernamen“ haben. Angesichts dieser augenscheinlichen Differenz, einen angeblich „eigenartigen“ Personennamen zu besitzen, welcher weiterhin für viele Pädagogen als grundsätzlich nicht-deutsch erscheint, tritt seines Wissens ein

übliches Lehrerreaktionsmuster ein: Die „merkwürdig Klingenden“ werden seitens des Neulings sofort als „Ausländerwesen“ verortet. Und dies zieht nach sich, dass all diejenigen einem Personenkreis zugeteilt werden, deren Angehörige unter *keinen* Umständen „von hier“ stammen können.

Die unverhohlene Verneinung einer gleichwertigen Mitgliedschaft in der Schulgemeinschaft wird dann laut Mustafa im weiteren Hergang der Szene deutlich spürbar: Entweder wird einem noch die Möglichkeit gewährt, die Selbstvorstellung zu Ende zu bringen oder man wird prompt nach dem Aussprechen des mutmaßlichen „Ausländernamens“ unterbrochen. Und so oder so, sei es bei der ersten oder bei der zweiten Variante, hat man sich dann als Schüler/Schülerin der besagten nervtötenden „Ausquetscherei“ zu unterziehen und ist von da an einer Aneinanderreihung von Fragen zur „tatsächlichen Abstammung“ ausgesetzt. Diese investigativen Nachforschungen klingen meistens so: „Dein Name klingt irgendwie so anders? Woher kommt der Name? Das ist aber kein deutscher Name, oder? Das ist ja interessant, aus welchem Land kommst du eigentlich? Oder woher kommen deine Eltern her?“.

Vom Frust, sich hin und wieder auch abseits des regulären kommunikativen Rahmens mit der berüchtigten „typischen Fragerei“ abplagen zu müssen²⁴⁴
(Ibrahim, Gruppe 3)

Im Zuge weiterer Aufarbeitungen, wie es um solche ausgrenzenden Lehrerpraktiken des Erfragens einer vermeintlich andersgearteten Herkunft steht – welche den Betroffenen letztendlich signalisieren, nicht „ausreichend genuin“ zu sein und daher einer auf ethno-natio-kulturellen Vorstellungen basierenden Gemeinschaft („der „Deutschen“) nicht vollkommen anzugehören – findet Ibrahim heraus: Im Hinblick auf die übliche Begegnung zwischen Schüler/innen und Schulpädagog/innen existiert eine weitere Gegebenheit, bei

²⁴⁴Vgl. G3 Z 1034 - 1197

der es im Bereich des Möglichen ist, mit der berücktigten typischen Fragerei („Woher kommst du denn *eigentlich* her“?) konfrontiert zu werden.

In diesem Zusammenhang besteht aus Ibrahims Sicht ein völlig anderer Ausgangspunkt: Erstens, es geht um die Kontaktaufnahme außerhalb des normalen Unterrichts, also um die Verständigung abseits des regulären schulisch kommunikativen Rahmens. Hierbei handelt es sich um ein Zusammentreffen auf Schulfesten, Schulausflügen oder auf mehrtägigen Exkursionen, wie dem Landschulheimbesuch. Zweitens, es findet keine offizielle Einführung einer unbekannten Lehrkraft statt. Somit hat man bei dieser Gelegenheit keine „neue“ Lehrperson vor sich, mit der man bislang nicht vertraut gewesen ist. Im Normalfall kennt man sich bereits eine Weile, eben durch die Unterrichtsteilnahme. Und daher ist man sich in gewissem Maße *bereits* nähergekommen.

Und nun ist der Zeitpunkt gekommen, dass man zusammen, außerhalb der gewohnten Schulumgebung, an einer gemeinsamen Unternehmung teilnimmt. Diese kommunikative Ausgangslage beinhaltet laut Ibrahim vom Grundsatz her etwas Positives, genauer gesagt birgt sie eine Chance, sich auf der persönlichen Ebene von Angesicht zu Angesicht ungezwungen auszutauschen: Themen können angesprochen werden, die zur Abwechslung mal nicht um leistungsspezifische Aspekte kreisen, wie etwa Schulnoten, mündliche Bewertungen und Klassenarbeiten. Bei diesem informellen Austausch ist es durchaus denkbar, gegenseitig eigene Vorlieben und Interessensgebiete vorzustellen. Nach Ibrahims Einschätzung besteht somit die Aussicht, Alleinstellungsmerkmale im Gespräch hervorzuheben – wie vor allem Eigenschaften und Fähigkeiten, die einen als Person ausmachen. So gesehen ist es gut vorstellbar, dass Inhalte behandelt werden, die normalerweise im Unterricht viel zu kurz kommen.

Abgesehen von diesen Möglichkeiten hat ebendiese verhältnismäßig entspannte Zusammenkunft, so sieht es Ibrahim, hin und wieder einen Haken; besser gesagt, sie kann eine Unannehmlichkeit mit sich bringen: Auch im

Kontext eines offenen, zwanglosen Beisammenseins, bei dem eine relativ unkomplizierte Konversation möglich ist und der Ausbau der Bekanntschaft zwischen Schüler/in und Lehrer/in nicht ausgeschlossen ist, tritt ab und an das allseits Bekannte ein. Als sozial registrierter „Ausländer“ stößt man schließlich auf ein Ereignis, welches man im Voraus schon erahnt hat und dabei inständig gehofft hat, dass es nicht schon wieder eintritt. Nach Ibrahims Auffassung ist hier die Rede davon, aufs Neue ebenjener zudringlichen Praktik der Herkunftsbefragung zu begegnen und über die vermeintlich fremdartige Abstammung „ausgequetscht“ zu werden – allerdings mit dem *großen* Unterschied, dass dies ärgerlicherweise fernab des Unterrichtsgeschehens geschieht.

Als Beweis hierfür – dass das Risiko nicht zu unterschätzen ist, auf der außerunterrichtlichen Ebene solch abweisende Lehrerfragereien anzutreffen – verweist Ibrahim auf einen erlebten Vorfall, welcher sich vor zwei Wochen am Kinotag²⁴⁵ beim anschließenden gemeinsamen Mittagessen zugetragen hat. Bei einer unbeschwerten Zusammenkunft dieser Art zu einem „total Fremden“ gemacht zu werden, so subsumiert er, erzeugt einen enormen Frust. Und dass eine solche Emotion hochkommt, lässt sich laut Ibrahim auf zwei wesentliche Gründe zurückführen: Die Vorahnung hat sich bestätigt, erneut wieder nach der „eigentlichen“ Herkunft durchleuchtet zu werden. Besonders enttäuschend daran ist: Die Inspektion in puncto Abstammung hat sich nicht auf herkömmliche Weise während der planmäßigen Vermittlung des Lernstoffs ereignet, *sondern stattdessen* bei einer Schulaktivität, die vom Zeitablauf streng betrachtet in die eigene, sehr wertvolle Freizeit fällt. Zum Bedauern des Schülers ist aus dem netten Zusammentreffen mit der betreffenden Lehrkraft „dieselbe Nummer“ geworden. Abermals ist auf ausgrenzende Weise die „wahrhaftig andere“ Herkunft erfragt worden.

Obendrein ist man angesichts der Ungleichbehandlung missgestimmt, die in diesem Moment augenscheinlich hervorsteht: Man erfährt eine ganz und gar andere Behandlung wie die „typisch-deutschen“ Schulkollegen, die ebenso Teil des Geschehens sind. Ausgehend von ebenjenem Fallbeispiel („der Kinotag“)

²⁴⁵Das heißt, zum Zeitpunkt der vorliegenden Datenerhebung.

erweist sich für Ibrahim die hervortretende Benachteiligung wie folgt: Sein Schulkamerad und zugleich enger Freund Max, der als „Standard-Deutscher“ eingruppiert ist und der zum erwähnten Zeitpunkt direkt neben ihm am Mittagstisch saß und einen unverkennbaren bayrischen Dialekt aufweist – und der dadurch wie der größte „Oberbayern-Bauer“, wie der berühmte Fußballer Beckenbauer redet – erfährt niemals derart penetrante Herkunftsbefragungen. Trotz der Besonderheit, sich in der Aussprache der deutschen Sprache von allen Anwesenden grundlegend zu unterscheiden, wird jener Max – einer, der den schulischen Normen des „Deutschen“ entspricht – nicht auf seinen regional differierenden Sprachhintergrund angesprochen. Nichtsdestotrotz wird er als „normal“ eingestuft und damit als Ortsansässiger bewertet. Typischerweise werden „Schüler wie der Max“ nicht aufgrund ihrer andersartigen sprachlichen Ausprägung für befremdlich befunden. Sie werden *nicht* hinsichtlich ihrer „tatsächlichen“ Herkunft durchlöchert. Basierend auf ebensolchen Uneinheitlichkeiten in den kommunikativen „Spielregeln“ hat sein Lehrer beim Lunch (im Anschluss an den Kinobesuch) im Gespräch mit dem besagten Schulfreund keine Nachforschungen nach dem gängigen Muster gestellt. Und so sind letztendlich entsprechende Fragen ausgeblieben, wie etwa: „Woher kommst du denn eigentlich her? Du sprichst so komisch! Die Art wie du sprichst, ist nicht von hier!“

Hingegen haben Schulakteure wie er (Ibrahim) mit entsprechenden Benachteiligungen zu rechnen: Auf der Grundlage ebensolcher Gesetzmäßigkeiten in der Schüler-Lehrer-Kommunikation bekommt man es als festgesetzter „Ausländer“ – der *in Wahrheit* zu den Wenigen im Klassenverband zählt, die Zeit ihres Lebens in derselben Stadt ansässig sind und die demnach im unmittelbaren Schullebensraum geboren sind – unaufhörlich mit dieser weitverbreiteten ausgrenzenden Ausfragepraktik zu tun, von der man auch in seiner „heiligen“ Freizeit nicht verschont bleibt.

Wenn niemand einen direkt nach der „fremden Herkunft“ fragt, aber dennoch ein sozialer Druck entsteht, wieder mal erzählen zu

**müssen, woher man „eigentlich“ herkommt – und man letzten
Endes von sich aus bei dieser Art der Befragung mitmacht²⁴⁶
(Laila, Gruppe 3)**

Gegen Ende ihrer Besprechung über die Methoden, anhand denen Schulpädagogen eine „andersartige ethnische Abstammung“ inspizieren, meldet sich Laila zu Wort. Mit Bezug auf Mustafas Skizzierung einer „typischen Episode“ (in der Schüler-Lehrer-Interaktion) und Ibrahims gerade zuvor eingebrachten Erkenntnissen zu der informellen Begegnung mit Lehrkräften möchte sie etwas Wichtiges ergänzen. Explizit macht sie drauf aufmerksam, dass es ihres Wissens für „all die geltenden Ausländer“ eine weitere risikobehaftete Unterrichtskonstellation gibt. So gesehen ist nicht nur bei den bereits erörterten Standardsituationen²⁴⁷ sondern auch bei einem anderen Kennenlernritual mit derartigen Ausgrenzungserlebnissen²⁴⁸ zu rechnen.

Laila spricht in diesem Kontext von einer heiklen und vor allem *merkwürdigen* Unterrichtsgegebenheit: Hierbei gilt es keine Lehrkraft, sondern einen neuen Mitschüler/eine neue Mitschülerin in der Klassengemeinschaft willkommen zu heißen. Sobald der Neuling den Raum betritt, vollziehen sich zunächst ähnliche Vorgänge, wie dies beim Empfang „unbeschriebener“ Klassenlehrer der Fall ist. Alle vor Ort Anwesenden haben sich in obligatorische Abläufe einzufügen, ganz gleich ob sie wollen oder nicht. Jeder muss sich dem Debütanten präsentieren und alle haben sich nach Lailas Empfinden in Szene zu setzen. Dies bedeutet, dass man ab diesem Moment im Unterrichtsraum unter öffentlicher Beobachtung steht und währenddessen vorzuführen hat, wer man vom Typ her ist. Bis dahin bestehen für alle Schüler/innen die gleichen lästigen und einengenden Vorgaben, sich in ein gutes Licht zu rücken. Sämtliche Beteiligte haben die Pflicht, nun auf Knopfdruck davon zu berichten, „wer sie sind“. Dementsprechend wartet jeder auf seinen Einsatz, um diesen laut Laila

246Vgl. G3 Z 1225 - 1425

247Als die wären: Wenn jemand aus dem Schulpersonal die Lehrtätigkeit erstmals in der Klasse aufnimmt und demgemäß gleichförmige Vorstellungsrunden ihren Lauf nehmen. Oder wenn Schüler/innen und Lehrer/innen außerhalb des Unterrichts in der Schulzeit, die sich mit der Freizeit überschneidet, miteinander in Kontakt treten.

248Also vermittelt zu bekommen, dem Ursprung nach kein Teil der „einheimischen, deutschen“ Schülerschaft zu sein und somit kein gleichgestelltes Schulmitglied zu sein.

fragwürdigen Vorgang endlich hinter sich zu bringen – nämlich in kürzester Zeit, mittels verdichteter Erzählung („über sich selbst“) eine aussagekräftige und vor allem positive Selbstdarstellung hinzubekommen.

Entsprechend Lailas Kenntnissen ist es dann – *im Gegensatz dazu*, wenn jemand vom Lehrpersonal neu hinzukommt – bei der Ankunft eines Schülerneulings gang und gebe, dass ein berüchtigtes Begegnungsformat Anwendung findet, dass also *der* „nervige Stuhlkreis“ zum Einsatz kommt. Dieses Austauscharrangement stellt Laila zufolge grundsätzlich keine geeignete Form für die Verständigung unter Adoleszenten dar, die sich in einem fortgeschrittenen Jugendalter befinden und nahezu erwachsen sind. Und in einem solchen „kindischen“, nicht altersentsprechenden Gesprächsforum, so konstatiert Laila, entfaltet sich in puncto Kommunikation ein ungünstiger Faktor, der alle positionierten „Ausländer“ gleichermaßen tangiert: *Generell* steht mehr Zeit für Fragen und Antworten zur Verfügung. Dies bringt mit sich, dass in dem von ihr bezeichneten „Kinderstuhlkreis“ alles andere als knappe Wortbeiträge zur eigenen Person erwartet werden. Vielmehr kommt hier eine Gesprächsatmosphäre zum Tragen, in der von jedem Einzelnen längere, teilweise ausufernde Selbstpräsentationen eingefordert werden.

Unter diesen Umständen, so erklärt Laila, befindet sich das *eine* Schülerkollektiv – welches sich aus „tatsächlichen“ sowie aus fremdzugeschriebenen angeblichen „Ausländern“ zusammensetzt – in einer äußerst komischen Lage, die schwer in Worte zu fassen ist: Als Betroffener spürt man in ebensolchen Momenten der „Stuhlkreis-Begegnung“, dass eine befremdliche und demnach schwer begreifliche Situation vorliegt. Man begreift nämlich, dass man streng betrachtet jenen bekannten rückweisenden und verletzenden Ausfragepraktiken (nach dem Schema „Woher kommst du denn eigentlich her“) nicht unmittelbar ausgesetzt ist. Dementsprechend wird realisiert, dass weder die anderen Mitschüler/innen noch der anwesende Pädagoge ausdrücklich nach der „ethnischen-nationalen Herkunft“ fragen. Dessen ungeachtet liegt etwas Komisches in der Luft. Besser gesagt, bei diesen Austauschrunden macht sich ein unangenehmer sozialer Druck bemerkbar: Auch wenn man durch die Klassenbeteiligten (bezüglich der

„komplett andersartigen Abstammung“) nicht offensiv ausgequetscht wird, so beschleicht einem dennoch das Gefühl, dass unterschwellig entsprechende Erwartungen an einen herangetragen werden. Und während man solche Empfindungen der Verunsicherung durchmacht, wird einem dann klar: *Gerade jetzt* in diesem unvoreilhaften Kennenlernforum, bei dem immer man immer sehr viel über sich selbst reden muss, ist es für einen eingestuften „Ausländer“ ein überaus schwieriges Unterfangen, lediglich grobe Angaben zum Alter oder zu den Hobbys zu machen.

Von Lailas Standpunkt aus gesehen wird den betreffenden Schüler/innen in ebensolchen „Stuhlkreisrunden“ schlussendlich klar: Personen, die auf den *einen* Punkt reduziert werden („eh nicht richtig von hier zu sein“), können diese brisante Materie – die vermeintlich „komplett anderen nationalen und ethnischen Wurzeln“ – nicht einfach auslassen. Und in der Konsequenz steht man einer Ungleichheit in den kommunikativen Strukturen entgegen. Man bemerkt, dass für die beiden Schülergruppen, die „Ausländer-Angesehenen“ und die „Deutsch-Geltenden“, letztlich grundverschiedene Voraussetzungen gelten: Auf der einen Seite können sich die tatsächlichen und die vermeintlichen Mitglieder des „Ausländerkollektivs“ nicht des Eindrucks erwehren, dass sie sich dem gemeinschaftlichen Druck im Klassenraum beugen müssen; dass sie also keine andere Wahl haben, als „von sich aus“ vor allen Augen die eigene ethno-natio-kulturelle Herkunft zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und sich diesbezüglich zu positionieren. Dagegen sehen die Ausgangsbedingungen für all jene, die der „deutschen Schülerschaft“ zugeschrieben werden, völlig anders aus. Sie alle genießen durchweg die Freiheit, nicht erläutern zu müssen, aus welchem Land sie, ihre Eltern und womöglich ihre Großeltern „in Wirklichkeit“ entstammen.

In Anbetracht solcher unfairer Rahmenbedingungen, so schlussfolgert Laila, kommt es dann bei derartigen Stuhlkreis-Präsentationen im Endeffekt zu dem einen besagten seltsamen Unterrichtsphänomen: Obwohl niemand einen dazu zwingt – weder die Klassenkameraden, noch der neue Schüler und nicht einmal

die für solche Befragungsmethoden bekannten Schulpädagogen – macht man bei diesem komischen „kommunikativen Spiel“ mit und nimmt also an dieser unliebsamen Befragung teil. Hierbei ertappt man sich, wie man die entsprechenden, vorbelasteten Sätze von sich gibt und im Ergebnis unaufgefordert, davon erzählt, „woher man eigentlich herkommt.“ Und dies alles geschieht vor allem deshalb, so sieht es Laila, weil innerhalb von Sekunden der Sinneseindruck entsteht, dass die eigenen Lehrer/innen dringlichst wünschen, eine Stellungnahme hinsichtlich der „wahrhaftigen Herkunft“ des Schülers/der Schülerin zu erhalten.

Die „*bunten Vögel*“, die Exoten, die außergewöhnliche Eigenschaften und Fähigkeiten besitzen und dadurch besonders Herausragende sind (Gruppe 5)

In Ergänzung zum Diskriminierungsphänomen – als positionierter „Ausländer“ unvermeidlich auf einen vorurteilsbehafteten Lehrertypen zu stoßen und infolgedessen nicht als Einzelperson sondern als Teil einer Personengruppe von Schulleistungsschwachen reduziert zu werden²⁴⁹ – decken die Jugendlichen der vorliegenden Gruppe die Existenz einer weiteren schulischen Benachteiligungsform auf: In den regulären Beziehungen zum Lehrpersonal erwartet einen nicht nur die Unterstellung von erdachten, negativen Gruppeneigenschaften. Mitunter tritt auch der entgegengesetzte Fall ein. Neben unzureichenden Merkmalen werden einem *besonders herausragende* (wesensgemäße) Charakteristiken hinzugedichtet.

249Im vorherigen Gesprächsabschnitt haben (unter den Teilnehmer/innen) Shirin und Izideen zu diesem Punkt zusätzlich herausgefunden: Für die „*speziellen Fälle unter den Ausländern*“ – die Nichtalteingesessenen, die ihre Schullaufbahn nicht in Deutschland begonnen haben – liegt ein erhöhtes Risiko vor, ein solches Gruppenmerkmal („schulleistungsschwach zu sein“) aufgebürdet zu bekommen. Näheres hierzu ist aus dem entsprechenden Kapitel zu entnehmen: „Die Schwächelnden, denen es trotz Anstrengungen nicht gelingt, kontinuierlich Schulleistung zu vollbringen.“

Es sind die beiden Teilnehmenden Lina und Carloz, die an entsprechender Stelle²⁵⁰ in einen intensiven Zweierdialog treten und in dieser kritischen Bestandsaufnahme zu Schule Folgendes registrieren: Bei ebenjener entgegengebrachten Annahme („dass Ausländer in bestimmter Hinsicht grundsätzlich besser sind“) handelt es sich um idealisierende Verallgemeinerungen. Pädagogen suggerieren auf eine übertriebene Weise, dass die Betreffenden anscheinend über hervorstechende „*typische Merkmale der Ausländer*“ verfügen. Und Überwertungen dieser Art sind nach Auffassung von Lina und Carloz nicht das Resultat von „bösen“, schlechtgesinnten Absichten. Ganz im Gegenteil – sie sind größtenteils gut gemeint. Basierend auf diesem mächtigen Zuschreibungsmuster, so argumentieren die beiden, sehen viele Schulpädagogen in „Ausländerschülern“ so etwas wie „bunte Vögel“, also bisweilen ein Schülerkollektiv von Exoten, die *zweifelsohne* außergewöhnliche Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen und die sich daher in bestimmter Hinsicht von der „deutschen Schülerschaft“ abheben. Eine Merkmalsfestsetzung in solchem Umfang, so ermitteln die zwei Beteiligten, geschieht einzig und allein deshalb, weil die davon betroffenen Schüler/innen mit „nichtdeutscher“ Zugehörigkeit in Verbindung gebracht werden und aufgrund dessen das Lehrpersonal übersteigerte und zugleich unerwiesene Folgerungen zieht.

Im Verlauf dieser inhaltlichen Vertiefung, bei der die Gesprächspartner (Roberto, Shirin und Izideen) konzentriert zuhören, identifizieren Carloz und Lina im Wesentlichen: In der Schulwelt gehört es zum Lauf der Dinge bei gewissen Gegebenheiten den sozialen Rang als „toller Ausländersonderling“ erteilt zu bekommen, der ausgeprägte positive Gruppeneigenheiten nachweisen kann. Und *ebendeshalb* sieht man sich entsprechenden unliebsamen Sonderbehandlungen ausgesetzt.

Das Paradebeispiel – der Austausch nach den Sommerferien:

²⁵⁰Vgl. G5 Z 747 - 872

Als einer von den *schlechthin interessanteren Ausländerschülern* platziert zu werden, die eine vorgegebene Anbindungen „nach draußen“ haben und scheinbar von Welt sind²⁵¹
(Carloz, Gruppe 5)

Bezogen darauf, dass Lehrkräfte einem grundlos, einzig aufgrund der Angliederung an „die Ausländer“ überragende Wesenszüge zusprechen, fördert Carloz zutage: Es gibt einen speziellen Anlass, bei dem den betreffenden Schüler/innen vor die Nase gehalten wird: „Nur weil du Ausländer bist, fällst du in der Klassengemeinschaft aus der Reihe und bist auf eine gewisse Weise sehr speziell“. Laut Carloz Einschätzung handelt es sich genauer genommen um ein Paradebeispiel, bei dem ein markantes Zuschreibungsmuster in Erscheinung tritt: Unter den gegebenen Umständen ordnen Klassenlehrer/innen nämlich all diejenigen als Personen ein, die der „*schlechthin interessanteren Ausländerschülergruppe*“ angehören und die hierdurch eindeutig im Kontrast zu den „deutschen“ Mitschüler/innen stehen. Aus Carloz Sicht geraten die von dieser Festsetzung Betroffenen in höchstem Maße in das Wahrnehmungsfeld des Lehrpersonals.

Immer genau zu dem Zeitpunkt, wenn nach den langen Sommerferien der Austausch über die vorausgegangene Ferienzeit und über die stattgefundenen Aktivitäten auf dem Plan steht, lässt ein Teil seiner Lehrer/innen im Unterricht anklingen: Als „Ausländer“ sei man „einer von draußen“, eben eine nicht genuin deutsche Person, die in vorgegebener, direkter Verbindung zu *dem* Ausland steht und die folglich in der Schule als ein Korrespondent fungiert – der selbstverständlich über *all das* Bescheid weiß, was sich außerhalb Deutschlands abspielt.

Stets bei der Abfrage von Ferienberichten lassen sich nach Ibrahims Einschätzung die anwesenden Pädagogen also von Fantasievorstellungen lenken und kommen dabei auf recht merkwürdige Rückschlüsse: Jeder Schüler, der dem Anschein nach nicht deutsch und somit ausländisch ist, komme in seiner Ferienzeit unweigerlich viel herum, besuche ständig die Verwandten, die

251Vgl. G5 Z 903 - 1059

tausend Cousinen und Tanten im Ausland, welche quer verstreut in allen möglichen Ländern dieser Erde leben. Der oder die Betreffende habe demnach überall ein übergroßes, familiäres Netzwerk und sei schlussendlich jemand von Welt – eben ein richtiger Weltenbummler, der fortwährend in der Welt unterwegs ist. Infolge der Anhäufung solcher Klischeebilder, die Ibrahim zufolge in Wahrheit Fantasiegebilde sind, entwickeln Lehrkräfte sodann den *einen* zentralen Gedankengang, welcher jeglicher Realität entbehrt: Die entsprechenden Schülerinnen und Schüler seien nun einmal die „bunten Vögel“, *die* Interessanteren; sprich sie alle bilden ein Kreis von Leuten, die neben der durchschnittlich wirkenden „deutschen Schülerschaft“ besonders auffallen und die aufgrund dieser Wesensartigkeit nicht langweilig sein können.

Nach Carloz Wahrnehmung zieht ebendiese geläufige Fremdzuschreibung („ein Ausländerschüler und zugleich ein Korrespondent von Welt zu sein, der zudem auf sozialer und familiärer Ebene enorm vernetzt ist“) in jenen Momenten des Urlaubsaustausches Folgendes nach sich: Als davon Betroffener bekommt man innerhalb der Klassengemeinschaft die soziale Position als Exot zugewiesen, der hundertprozentig – wie könnte es auch anders sein – im Besitz von profunden, hochinteressanten Kenntnissen ist. Dementsprechend bekommen die jeweiligen Schüler/innen unterschwellig attestiert, dass sie sich bedingt durch ihre sozialen, familiären Verflechtungen im Ausland mit dem Stand der Dinge auswärts auskennen und dass sie alle ein entsprechendes Weltwissen nachweisen können. Schlussendlich läuft es dann darauf hinaus: Basierend auf solchen Lehrerimaginationen werden all diejenigen als Schülertypen hingestellt, die in Anbetracht ihrer „enormen und grandiosen Auslandserfahrungen“ in ebenjenen Urlaubsnachbesprechungen grundsätzlich viel zu erzählen haben und die somit eine Vielzahl an hochspannenden Gesprächsthemen anbieten können.

Und was die Atmosphäre und den kommunikativen Verlauf solcher Besprechungen (im Anschluss an die Ferienzeit) anbetrifft, so hat nach Carloz Erkenntnissen eine derartige Attribuierung weitreichende Folgen: Sie führt zum

einen dazu, dass man in solchen Unterrichtsphasen ein gefühlsmäßiges Unwohlsein erlebt. Denn als fremddefinierter „faszinierender Ausländerschüler“ und „Experte für alles Ausländische“ schenkt einem das Schulpersonal eine unverhältnismäßige Aufmerksamkeit: Wenn sich alle Unterrichtsbeteiligten zwecks Urlaubsberichterstattung einfinden, interessieren sich üblicherweise die Klassenlehrer/innen in einem viel geringeren Maß dafür, was die scheinbar „langweiligen Deutschen“ in ihrer Ferienzeit erfahren haben und welche Unternehmungen sie durchgeführt haben. Im deutlichen Kontrast dazu sitzen immer dieselben, die „geltenden Ausländer“, auf den Präsentierteller. Laut Carloz bekommen es all diejenigen demnach mit einer typischen Lehrerbehandlungsweise zu tun. Soll heißen, die mutmaßlich „interessanteren Ausländermenschen“ werden gegen ihren Willen in den Mittelpunkt der Versammlung gerückt und sie erhalten zudem aufdringliche Aufforderungen, möglichst ausführlich über ihre sensationellen Urlaubserfahrungen Bericht zu erstatten. Angesichts ebensolcher erwartungsvoller Anweisungen macht sich nach Carloz Wahrnehmungsempfinden eine unübersehbare innere Anspannung bemerkbar. Als Betroffener realisiert man in diesen Momenten: Jetzt gerade hat man eine Funktion auszuführen. Im Klassenzimmer soll man nämlich „den welterfahrenen Ausländertypen“ spielen, der aufgrund „naturgemäßer“ Verbindungen zum Ausland über internationale Gegebenheiten im Bilde ist und darüber Aufschluss geben kann.

Neben diesem emotionalen Unwohlgefühl tritt nach Carloz Erfahrung eine zusätzliche Beeinträchtigung auf: Als dementsprechend markierter Schüler ist man in seiner Redefreiheit eingeschränkt. Denn die eigenen Erzählthemen und die inhaltlichen Schwerpunkte im Hinblick auf die Urlaubszeit zu bestimmen, ist alles andere als einfach. Bei dieser interaktiven Gelegenheit müssen fremdzugeschriebene Besondersartige („die bunten Ausländer-Vögel“) größtenteils mit unterhaltsamen, erheiternden und aufschlussreichen Geschichten, am besten gleich mit richtigen Urlaubsabenteuern und Urlaubsmärchen auffahren. Ganz gleich, ob einem danach ist oder nicht, gilt es, den anwesenden Schulkamerad/innen und vor allem dem zuständigen Klassenlehrer Derartiges vorzusetzen. So gesehen sollte man sich bemühen, kuriose oder gar seltsame Begebenheiten zu schildern und passende Anekdoten von sich zu geben.

Carloz zufolge besteht das Unangenehme und zugleich Einengende an einer solchen nicht unüblichen Anweisungspraktik („Erzähl doch mal bitte von deinen Abenteuern in der Welt, du Ausländer!“) in Folgendem: Dementsprechend nachhakende Pädagogen sind mehr am Schein und weniger daran interessiert, was man für ein persönliches Profil vorweist und welche Vorlieben und Bedürfnisse man in Bezug auf die Urlaubsgestaltung geltend macht. Infolge solcher Umgangsweisen wird schlussendlich die Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit übersehen. Und somit ist es nach Carloz Ansicht nichts Ungewöhnliches, dass ebendiese Lehrerbehauptungen („von einer Besondersartigkeit“) rein gar nichts mit dem Selbstbild zu tun haben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es entgegen dieser fixierten Erwartungshaltung – „als Ausländertyp von Welt mit spektakulären Urlaubserlebnissen aufzuwarten“ – um die Lebensrealität der betreffenden Schüler/innen völlig anders bestellt ist. Durchaus vorstellbar ist es, so wendet Carloz ein, dass man als zugewiesener „Ausländer-Weltenbummler“ in seinen freien Tagen überhaupt *nicht* herumreist, nur vor Ort in seiner Stadt bleibt und lediglich fünfhundert Mal mit dem Fahrrad um den eigenen Wohnblock fährt und einem alles in allem nichts Spektakuläres widerfährt.

**Ein weiterer Anlass, als „außergewöhnlich befähigter Ausländer“
markiert zu werden: Die Vorbereitungsphase vor Schulfesten und
die beschämende Zurschaustellung besonderer Talente²⁵²
(Lina, Gruppe 5)**

Carloz Charakterisierung jenes besagten Unterrichtsphänomens²⁵³ rufen bei Lina, seiner Gesprächspartnerin, zahlreiche Gedankengänge hierzu hervor. Sie

²⁵²Vgl. G5 Z 1082 - 1241

²⁵³Eben bevorzugt nach den Sommerferien bei den Urlaubsnachbesprechungen der „interessanteren Schülergruppe der ethno-natio-kulturell Anderen“ zugewiesen zu werden und dabei als „Ausländerwesen“ mit naturgemäßer Anbindung ans Ausland und zugleich als Globetrotter festgesetzt zu sein.

unternimmt einige Versuche jene Form der Unterstellung (einer Besondersartigkeit) genauer abzustecken. In der entsprechenden Gesprächspassage sinniert sie darüber, inwieweit Carloz eingebrachtes Paradebeispiel der gängigen Schulrealität entspricht und inwiefern sie selbst im Unterrichtsalltag mit einer solchen fragwürdigen Eigenschaftsfestsetzung in Berührung kommt. Im Zuge reiflicher Überlegungen stellt sie sodann fest: In der Tat gibt es einen weiteren Anlass, der sich ab und an ereignet und beim dem sie am eigenen Leib erfährt, seitens ihrer Klassenlehrer/innen als ein „*außergewöhnlich befähigter Ausländertyp*“ markiert zu werden. Nach ihrem Kenntnisstand ist hier die Rede von einer wiederkehrenden Unterrichtsphase – wenn nämlich auf der Agenda steht, als Klassenverband interne Feiern oder große, übergeordnete Schulfeste vorzubereiten. Während die Schülerinnen und Schüler zusammen mit der zuständigen Lehrkraft das Festprogramm erstellen und alle gemeinschaftlich an etwas Großem arbeiten, ist ebenjene übertriebene Auferlegung von „positiven Ausländermerkmalen“ nichts Ungewöhnliches.

In den Worten von Lina kommt in solch fokussierten Zeitabschnitten Des Öfteren eine dazugehörige Lehrerpraktik zum Tragen – und zwar „*immer schön den Scheinwerfer als erstes auf Ausländer zu richten*“. Darunter versteht sie eine unübersehbare, einseitige Hinwendung, mittels der die Schulpädagogen klarmachen, wer im Klassenverband zur „Liga der herausragend Befähigten“ gehört. In der Unterrichtspraxis zeigt sich dies wie folgt: Bei der gemeinsamen Besprechung, bei der Verteilung von Aufgaben als auch bei der Aufstellung des Vorführungsprogramms wendet sich die jeweilige Lehrkraft jedes Mal in einer sehr auffälligen Art und Weise an die „bunten Vögel“ (die „Ausländertypen“) zu.

Diese markante Ansprechweise, sich bei dieser Begebenheit an erster Stelle an das Kollektiv der „Ausländerschüler“ zu richten, sieht Lina auf folgenden Umstand zurückgeführt: Was die Zusammenstellung der einzelnen Schülerdarbietungen anbetrifft, sind nicht wenige Schulpädagogen darauf aus, im Kontext der Schulfieergestaltung all das abzugreifen, was die „nichtdeutsche Schülerschaft“ zu bieten hat. In Linas Perzeption fallen unter diesen als äußerst attraktiv bewerteten „Ressourcen der Ausländer“ *in erster Linie* die „ganzen Sprachen von daheim“, sprich die Gesamtheit der nichtdeutschen

Familiensprachen. Insgesamt gesehen ist nach ihrer Auffassung die Rede von einem facettenreichen Bestand an speziellem Schüler-Know-How – „eben alles was die unterschiedlichen Ausländerschüler wissen und was sie können“.

Und ebendiese unverkennbare starke Lehrermotivation – explizit nach diesem vermeintlichen Inventar von „Ausländerkenntnissen und Ausländerfertigkeiten“ Ausschau zu halten, *plus* die Einstellung schulische Festlichkeiten „so bunt wie möglich“ zu gestalten, den Feierlichkeiten eine „ausländische, exotische“ Atmosphäre zu verleihen – führt laut Lina dann zu peinlichen Sonderbehandlungen: In Planungsphasen wie diesen werden all jene registrierten „Ausländer“ mit komischen und unliebsamen Anfragen belästigt. Das heißt, es erfolgen penetrante Anweisungen, sich unbedingt einzubringen, seinen Beitrag zu leisten und auf dem Fest „etwas vom Ausland“, von „seiner tollen Heimat“ zu präsentieren. In diesem Zusammenhang werden Appelle ausgesprochen, möglichst etwas in der eigenen Familiensprache zu singen, vorzulesen, oder zum Beispiel ausländische Musikwerke auf eine künstlerische Weise zu begleiten – indem herumgetanzt, auf und ab gehüpft und gesteppt werden soll oder wie Lina überspitzt hinzufügt, der Körper auf sonstige Art zu verrenken ist.

Lina resümiert, dass solche zudringlichen Lehrerforderungen – bei denen abverlangt wird, den „super talentierten Ausländer“ vorzugeben – letzten Endes ungute Gefühle erzeugen: Man durchlebt Empfindungen, just im Beisein aller Klassenakteure auf eine wirklich seltsame Weise in Szene gesetzt zu werden. Es erscheint einem so, als ob direkt nach der entsprechenden Anfrage „plötzlich über einem das Licht angeht“ und jeder Einzelne der Mitanwesenden einen anstarrt. Derbei erhält man den Sinneseindruck, als ob man gerade ein Stück weit das Dasein als Mensch verliert und als ob man augenblicklich zu einem „Tanzbär“ gemacht wird, der beim Schulfest partout mit irgendwas Spektakulärem auftreten muss und der für die Unterhaltung des Klassenverbands oder gar für die Schulgemeinschaft zu sorgen hat.

Und bei Unterrichtsgeschehnissen wie diesen – als Bestandteil eines „exotischen Schülerkreises“ essentialisiert zu werden und dementsprechend unfreiwillig im Vordergrund zu stehen – besteht aus Linas Sicht eine nicht von der Hand zu weisende Problematik: Derart agierende Pädagogen meinen es mit ziemlicher Sicherheit gut mit einem, wenn sie einem pauschal „Ausländer-Supertalente“ zusprechen. Nichtsdestotrotz lösen solche Generalisierungen nicht unerhebliche Beeinträchtigung beim Unterrichtserleben aus. In der Hauptsache werden hierdurch jede Menge Schamgefühle hervorgerufen. Lina bilanziert, dass das Verheerende solcher Pein erzeugenden Vorgehensweisen darin besteht: Mit größter Wahrscheinlichkeit bekommt das Lehrpersonal von all diesen hier geschilderten Vorgängen überhaupt nichts mit. Sie scheinen keine Notiz davon zu nehmen und sind sich daher in keiner Weise darüber bewusst, dass sie „all diejenigen“ in eine entwürdigende Situation bringen.

Gruppe 1 und 4:

An Schulen einer „Sondergruppe von Ausländern“ anzugehören

Mit Blick darauf, wie die befragten Jugendlichen in den vorliegenden zwei Gruppeninterviews²⁵⁴ auf die Ausgangsfragen²⁵⁵ eingehen, lässt sich Folgendes beobachten: Ähnlich wie in den vorhergehenden nachgezeichneten Gruppendebatten²⁵⁶ lassen die jugendlichen Teilnehmenden durchblicken, dass

254Im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens sind die besagten Austauschgruppen, entsprechend der chronologischen Reihenfolge, als Gruppe 1 und Gruppe 4 erfasst.

255Die beiden Ausgangsfragen lauteten: Spielt es an Schulen eine Rolle, ob jemand aus einer Zuwandererfamilie kommt? Und sollten aus Sicht der Befragten Schulen auf den lebensweltlichen Hintergrund eingehen, einer Einwandererfamilie zu entstammen? Ist es für sie in diesem Kontext wichtig, dass Migrationsressourcen wie z. B. nichtdeutsche Familiensprachen im Unterricht Eingang finden?

256Siehe hierzu die Nachzeichnung der Besprechungen der Gruppen 2, 3, 5 und 6; vgl. vorausgegangenes Hauptkapitel: „In kritischen Unterrichtsmomenten als Zugehörige von „Defizitären“ und „Komplett-Andersartigen“ fremdbestimmt zu werden“.

es hinsichtlich der Herkunft von Schülerinnen und Schülern alles anderes als unbedeutend ist, ob jemand in diesen Bildungseinrichtungen „ein Ausländer ist oder eben keiner“. Aus den ersten Gesprächspassagen wird ersichtlich, dass die Studienteilnehmer/innen in der gemeinsamen Annäherung an Schule realisieren: Es gibt bestimmte Personen, „wie sie“, die einer feststehenden „Ausländerschülergruppe“ zugerechnet werden und die infolgedessen im Schulmilieu eine dazugehörige Position einnehmen – die ebendort als Teil eines Kollektivs von ethno-national-anders Geltenden angesehen sind.

Von einer wirkungsmächtigen Hierarchie: „Ausländer sind an Schulen nicht gleich Ausländer“

Im Zentrum ihrer Aussprache bringen die Beteiligten *allerdings* an Licht: Die Schulwelt ist weitaus komplexer aufgestellt. Nach Lage der Dinge herrschen dort kompliziertere Verhältnisse. Um es mit den Worten der Minderjährigen zu sagen: „*Ausländer sind dort eben nicht gleich Ausländer*“. Auf der Grundlage dieser einen zentralen Erkenntnis wird in den beiden Gruppenbesprechungen nachfolgend aufgespürt: In den schulischen sozialen Räumen kommt eine wirkungsmächtige Hierarchie innerhalb der Schülerschaft zum Tragen. Im Grunde genommen bestehen verschiedenrangige Schülergruppen nebeneinander, so dass sich diese gebildeten Kollektive in einem Zustand der Über- und Unterordnung befinden.

Ebendiese maßgebliche Kenntniserlangung – dass der Einzelne beim täglichen Schulbesuch nicht ausschließlich *den* Ausländern zugewiesen wird, dass also der betreffende Schüler oder die betreffende Schülerin nicht nur in die besagte Hauptgruppe, sondern in eine weitere Untergruppierung eingegliedert ist – löst in den beiden Diskussionsgruppen ähnlich verlaufende Suchbewegungen aus: Im Zuge von Selbstverortungen nach dem Muster, „wo stehe ich in der Schule und wo die anderen, als was sehe ich mich selbst und als was gelte ich dort“, verarbeiten die Anwesenden einen spezifischen kollektiven Schulerfahrungshintergrund – ebendort nicht nur als „Ausländer“ angesehen zu sein, sondern vielmehr eine Mehrfachzugehörigkeit aufzuweisen. Zu diesem Punkte wird im interaktiven Austausch voll und ganz durchschaut:

Sie alle, die hier Versammelten, sind nicht einzig und allein „den Ausländern“ zugehörig und sie werden auch von den anderen Schulakteuren nicht bloß als „solche“ erfasst. Nebenbei sind sie allesamt Teil einer „*gesonderten Ausländergruppe*“: Im ersten Diskussionsforum²⁵⁷ wird die Mitgliedschaft zu einer Sondergruppe besprochen, welche sich aus der Sicht der Diskutierenden aus „den Schüler/innen der Türken und der Araber“ zusammensetzt.²⁵⁸ Wohingegen die Jugendlichen im anderen Meinungsaustausch²⁵⁹ die Angehörigkeit zur geschlechtsübergreifenden „Ausländerschülergruppe der Muslime“ thematisieren und die weiblichen Teilnehmerinnen unter ihnen zusätzlich die Anbindung an eine geschlechtsspezifische Untergruppe („die Ausländerschülerinnen mit muslimischen Background“) erörtern.

Angesichts einer solchen Problematisierung in den beiden genannten Gruppendebatten zeigt sich: Die im Zuge der Datenerhebung zufällig entstandene Zusammensetzung der Teilnehmer/innen beeinflusst den Gesprächsverlauf einschließlich die Konstruktionen schulischer Risikolagen maßgeblich. Hier stellen Minderjährige und junge Erwachsene ihre erlebte Schulwelt auf den Prüfstand, die *ausnahmslos* aus türkischen sowie aus arabisch-libanesischen, palästinensischen und arabisch-irakischen Zuwandererfamilien entstammen und die Migrant/innen der zweiten, vereinzelt auch der dritten Generation sind.²⁶⁰ Aus der inhaltlichen Auseinandersetzung in Gruppe 4 geht überdies unmissverständlich hervor: Die Befragten nehmen die Selbstbewertung vor, an ihren Schulen fester Bestandteil der „Ausländer mit muslimischer Zugehörigkeit“ zu sein. Obwohl in dieser Untersuchung zum Schutz der Privatsphäre darauf verzichtet wurde, die Religions- und Konfessionszugehörigkeit der interviewten Jugendlichen abzufragen, ist davon

257Gruppe 1

258Vgl. Kapitel: „Die verbalen Attacken gegenüber den Türken und Arabern – eine besondere Form rassistischer Artikulation“.

259Gruppe 4

260An dieser Stelle ist anzumerken, dass an den übrigen vier Gruppenbesprechungen teilweise auch Heranwachsende teilnehmen, die einen türkischen oder arabischen familiären Hintergrund aufweisen. Im Hinblick auf die Herkunftsländer der Eltern sind die betreffenden Gruppen jedoch durchmischt aufgestellt.

auszugehen, dass die Diskutierenden in ebendieser Runde durchweg einen muslimischen Hintergrund haben.

Die viel spezifischeren Differenzierungs- und Zuordnungspraktiken der Lehrer/innen

Diese in den beiden Gruppenbesprechungen entstandene Einsicht – dass im Schullebensraum eine machtvolle Hierarchie unter den verschiedenen Schülergruppen ihre Wirkung zeigt, dass ebendort ein Nebeneinander von unter- und höherrangigen Kollektiven existiert – geht mit einer *zweiten* wesentlichen Beobachtung einher.

In der Anfangsphase der Erörterungen richten die Jugendlichen das Hauptaugenmerk darauf, wie das ihnen bekannte Lehrpersonal „die Ausländer an sich“, als übergeordnete Gruppierung, tagtäglich in Augenschein nimmt und auf welche Weise die dazugehörigen Schüler/innen in ihr Bewusstsein dringen. Nachforschungen werden angestellt, was sich bei ebensolchen Hergängen der eingehenden Musterung abspielt, welche geläufigen Wahrnehmungsmuster bei Pädagogen erkennbar sind und an welchen Prinzipien der Schülergruppeneinteilung sie sich orientieren. Im Rahmen solch ähnlich ablaufender Erkundungen dazu, wie das Schulpersonal „die Ausländerschüler“ beäugt und auf welche Weise sie die Betroffenen kategorisiert, machen die Befragten *sodann* im Kern ausfindig: Im Normalfall finden gegenüber Angehörigen jener Schülergruppierung Differenzierungs- und Zuordnungspraktiken Anwendung, die um ein Vielfaches detailgenauer ausfallen.

Diesbezüglich teilen sich die Gesprächsbeteiligten die Auffassung, dass Schulpädagogen „all diejenigen“ in der regelmäßigen Begegnung nicht lediglich als „Ausländer“ abspeichern. Das heißt, sie konzentrieren sich nicht einzig auf ebenjene Gruppenangehörigkeit und aus diesem Blickwinkel verbuchen sie die

Entsprechenden nicht nur als „Ausländertypen“. Nach ihrem Empfinden durchleuchten Lehrkräfte um einiges detaillierter die Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler. Genauer genommen kontrollieren sie regelrecht den „ethnischen“, kulturellen, nationalen und teilweise den religiösen Hintergrund. In den Worten der Interviewten wird die zahlenmäßig große „Ausländerschülergruppe“ infolge eines solchen Überprüfungsvorgangs in anderweitige „Boxen, Schränke, Schubladen“ hineingetan. Dies bedeutet, dass die Betroffenen im Unterrichtsalltag in Untergruppen beziehungsweise „Sondergruppen der Ausländer“ unterteilt werden und dass sie dementsprechend sozial positioniert sind.

Zu Beginn ihrer kritischen Beurteilung, wie es generell an Schulen um ebendiese Abläufe von Gruppenzuordnung bestellt ist, unternehmen die jeweiligen Minderjährigen Bemühungen, aus den vorgefundenen Schulverhältnissen genau zu abstrahieren, wie solche extensiven Unterscheidungs- und Eingruppierungspraktiken tagtäglich vonstatten gehen. Im Wesentlichen werden den Interviewten zwei Punkte gewahr: Gemäß den Betrachtungsweisen der Lehrenden gibt es diverse Untergruppen von „Ausländern“. Und angesichts eines solchen etablierten Distinguierungsmusters rückt immer eine *ganz bestimmte* „separierte Ausländerschülergruppe“ in das Sichtfeld des Lehrpersonals.

Vom Standpunkt der miteinander Debattierenden fallen darunter Personen, die zu einer besonders sozial gekennzeichneten Gruppierung zählen: Nach dem geteilten Verständnis der Teilnehmenden in Gruppe 1 ist hier die Rede vom Kollektiv „der Türken und der Araber, die aus ihrer Warte als „Dunkel-Ausländer“ im Schullebensraum den „optisch höchst Auffälligen“ zugerechnet werden. Basierend auf eigenen Schulerfahrungen wird in Gruppe 4 hingegen die Meinung vertreten, dass die „Muslime per se“ eine „markant hervorstechende Ausländeruntergruppierung“ darstellen, die den schulischen Normen des „Deutsch-Seins“ am wenigsten entsprechen.²⁶¹

261Vgl. dazugehöriges Kapitel: „Die spezielle Ausländergruppe – diejenigen mit muslimischen Hintergrund – die als Religionsmenschen reduziert werden“.

In beiden Diskussionsforen wird letztendlich die Argumentation vorgebracht, dass die Dazugehörigen die schulische Stellung als „Offenkundig-Andere“ aus einem *einzigsten* Grund einnehmen: Innerhalb der Schülerschaft sind sie es, die den gefestigten Lehrervorstellungen vom „Standard-Schüler“, den „Typisch-Deutschen“ am wenigsten genügen.

„Die optisch markant auffälligen Türken und Araber“ – die unverkennbar im Kontrast zu den schulischen Maßgaben des „Deutsch-Aussehens“ stehen und die sich hierdurch von den „fast unsichtbaren“ und „weißen Ausländern“ abgrenzen²⁶²
(Marwa und Osman, Gruppe 1)

Im Zuge dieser thematischen Auseinandersetzung nehmen sich die 14-jährige Marwa (Realschülerin) und der 15-jährige Osman (Werkrealschüler) dem aufgespürten Problem an, warum aus der Hauptgruppe der Ausländerschüler *ausgerechnet* „die Türken und die Araber“ in höchstem Maße in den Wahrnehmungshorizont der Schulpädagogen geraten. In diesem Kontext formulieren beide erfahrungsbasierte Zusammenhangsvermutungen. Ihren Worten nach verbirgt sich hinter der Erscheinungsform – „als einer von den Dunkleren“ seitens der Lehrer/innen übermäßig begutachtet zu werden – so etwas wie eine „schulische Grundregel“: Osman und Marwa legen dar, dass sich Lehrkräfte größtenteils am Kriterium „Optik“ orientieren. Während dem intensiven Durchmustern der Anwesenden im Klassenraum halten sie fortwährend danach Ausschau, welche der vor ihnen Sitzenden am wenigsten „deutsch“ aussieht und wer dem Idealbild „des Deutschen“ in keiner Weise ähnelt. Im Kontext dieser Inspizierung werden also die Schülerinnen und Schüler ausgemustert, die unverkennbar im Kontrast zu den schulisch etablierten Maßgaben „des Deutsch- Aussehens“ stehen.

²⁶²Vgl. G1 Z 42- 83

Hierzu führt Marwa weiter aus, dass es infolge ebendieser Inaugenscheinnahme zu *kommunikativen Missverhältnissen* im Unterricht kommt: Die Schüler/innen „der Araber und Türken“ werden einer separierten Untergruppe, den „ausgesprochen augenfälligen Ausländern“ zugeordnet und haben somit von Anfang an schlechte Karten; sprich in den Interaktionen mit Lehrkräften sind sie alles andere als gut aufgestellt. Ihre Gruppenangliederung steht ihnen Marwa zufolge ins Gesicht geschrieben, da es sich nicht einfach abstreiten lässt, ebenjenen „Dunkel-Ausländern“ angehörig zu sein. Unter dem Strich haben die derart Eingruppierten damit zu rechnen, unabhängig von den eigenen Unterrichtsverhaltensweisen, unter einer unverhältnismäßig ausfallenden Beobachtung des Schulpersonals zu stehen.

Neben ihrer Sondergruppierung („den Arabern und Türken“) partizipieren am Unterricht die „weniger Sichtbaren, fast schon Unsichtbaren“. Nach Marwas Kenntnisstand handelt es sich um jene Schüler/innen von Untergruppen, welche nicht ohne weiteres mit etwas „Ausländischem“ in Verbindung zu bringen sind. Für „all jene“ sind die Ausgangsbedingungen *hingegen* optimal, was die Verständigung mit den Schullehrer/innen anbelangt: Aufgrund ihrer „optischen Unauffälligkeit“ können sie sich absolut sicher sein, dass sie nicht so schnell in das Blickfeld des pädagogischen Personals geraten und dass sie nicht derart kritisch inspiziert werden. Letztendlich kommen sie in den Genuss, während des Unterrichtsgeschehens nahezu vom „Radar“ zu verschwinden und nicht primär als „Ausländer“, als die Anderen-Schüler registriert zu werden. Nach Marwas Einschätzung wird dieser Schülerpersonenkreis („die äußerlich kaum markanten und unbemerkten Ausländer“) lediglich auf den zweiten, manchmal sogar erst auf den dritten Blick als dazugehörig „enttarnt“. Die Demaskierung ebensolcher anhand des Erscheinungsbildes „schwer identifizierbarer Ausländer“ erweist sich für Marwa als ein Vorgang, der den Schulpädagogen nur unter bestimmten Bedingungen gelingt: Wenn sie eben beiläufig, durch puren Zufall von der ausländischen Zugehörigkeit Kenntnis erhalten. Diese Voraussetzung kann beispielsweise auf Elternsprechtagen gegeben sein, bei denen die Klassenlehrer/innen und die Eltern zusammenfinden und ins Plaudern kommen und sich abseits den regulären

Themen („Schulleistung und Zeugnisse“) über private Dinge wie etwa über die Herkunft unterhalten.

Ihr Freund Osman bringt im Rahmen dieser anfänglichen Erkundung ähnliche Sichtweisen mit ein. Auch er ist der Überzeugung, dass man als Zugehöriger dieser besagten Sondergruppe in der Unterrichtsbeteiligung nicht immer einen leichten Stand hat, da man gewisse Unsicherheiten in Kauf zu nehmen hat: Wer ebenjenen „unübersehbaren Ausländern“, wie „den Türken und Arabern“ angehört und somit im Gegensatz zu den übrigen Ausländergruppierungen um ein Vielfaches mehr optisch aus der Reihe fällt – wer also aufgrund eines ganzen Katalogs an äußeren Merkmalen (wie z. B. Hautton, Haarfarbe und Gesichtszüge) nicht mit den Lehrervorstellungen von der „gängigen Optik der Deutschen“ übereinstimmt – muss sich auf eine eingehende Lehrerbegutachtung seiner ethnischen Herkunft einstellen. Nach Osmans Wahrnehmungsempfinden unterscheidet sich diese ungünstige Ausgangslage – eben größtenteils im Fokus der Pädagogen zu stehen und in puncto Abstammung durchleuchtet zu werden – grundlegend von der vorteilhafteren Ausgangssituation, die für Schüler/innen aus den anderen „ausländischen Untergruppen“ besteht: Seines Wissens muss sich insbesondere die Schülergruppe der „weißen Ausländer“ – deren Mitglieder sich nach seiner Beurteilung durch eine sehr helle Hautfarbe kennzeichnen und die in diesem Kontext kaum von „den Standard-Deutschen“ differieren und zu denen vor allem „die Polen und die Russen“ gehören – schließlich viel weniger damit ablagen, Gegenstand einer intensiven Herkunftsüberprüfung zu sein.

Diejenigen, die sich in zahlreicher Hinsicht von den schulischen „Richtlinien des Deutsch-Seins“ abheben – die nicht getarnten „Undercover-Ausländer“, wie beispielsweise „Dennis, der Österreicher“²⁶³

²⁶³Vgl. G4 Z 51-101

(Sarah, Wisal und Hakan, Gruppe 4)

Was die andere Gruppenbesprechung anbetrifft, so beschäftigen sich eingangs die 17-jährige Sarah (Realschülerin), die 15-jährige Wisal (Werkrealschülerin) und der 18-jährige Hakan (Berufsschüler) mit einer von ihnen erfassten Erschwernis in der Unterrichtspartizipation: Ganz bestimmte „Ausländerpersonen“ – quasi Mitglieder einer separierten Ausländergruppe – stehen sehr häufig im Visier des Schulpersonals, ohne dass sich irgendeines Vergehen schuldig gemacht zu haben, Und diese Art der Überwachung gleicht manchmal fast schon einer Beschattung. Bei diesem Kreis von Betroffenen handelt es sich vornehmlich um die geschlechtsübergreifende „Ausländergruppe der Muslime“, welche in ihren Augen die Gesamtheit der Schüler/innen mit muslimischem Hintergrund umfasst.

In den ersten Gesprächspassagen arbeiten die drei an Erklärungsmodellen, um dieses erlebte Übermaß an Präsenz in der Lehrerwahrnehmung nachvollziehbar zu machen. Der Tenor diesbezüglich lautet: Als Einzelner ebenjener Sondergruppierung wird man als „Ausländer - Nr.1“, gewissermaßen als Prototyp des Ausländerschülers behandelt und mithin unter eingehender Lehrerbeobachtung gestellt. Und dies geschieht deshalb, weil sich ein einziger Faktor verhängnisvoll auswirkt. Der Umstand, dass „sie alle“ in den schulischen Sozialräumen in *zahlreicher* Hinsicht aus dem Rahmen fallen, dass sie sich also durch eine Bandbreite an Merkmalen von den schulisch vorgegebenen „Richtlinien des Deutsch-Seins“ abheben, gereicht ihnen zum Nachteil.

Stützend auf dieser Einsicht verdeutlicht Wisal, dass ihren Beobachtungen zufolge im Großen und Ganzen *zwei* Hauptgruppen der Ausländerschüler nebeneinander existieren: Die eine genügt aufgrund einer ganzen Palette von Eigenschaften nicht den Lehrererwartungen des „Deutsch-Seins“. Wie gesagt, so bilden die Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Background den Kern ebenjener Gruppierung. Laut Wisal gibt es darüber hinaus das Kollektiv der „gewöhnlicheren Ausländer“, dass sich einige Gemeinsamkeiten mit der „standardmäßigen, deutschen Schülerschaft“ teilt. Angesichts der übereinstimmenden Attribute und der relativen Normkonformität ihrer Mitglieder

entschwinden die entsprechenden Angehörigen meistens vom Lehrerwahrnehmungshorizont. Und letztendlich verfahren die Lehrenden mit ihnen in der täglichen Begegnung, als wären sie gar „Deutsche“ oder zumindest „deutsch-ähnliche“ Personen.

Nachfolgend ergreift die 17-jährige Sarah, eine weitere Gesprächsbeteiligte, das Wort und bringt in Bezug auf die Anordnung der „Ausländerschülergruppen“ Folgendes auf den Punkt: Alles in allem gibt es Schülerpersonenkreise, die mit einer Vielzahl von scheinbar „typisch-deutschen“ Charakteristiken ausgestattet sind und die konsequenterweise in der Lehrerperzeption als „fast gleichartige Deutsche“ gelten. Nach Sarahs Wissensstand ist demnach die Rede von den Untergruppen, deren Angehörige ähnliche Vor- und Nachnamen wie die der „deutschen Mitschüler/innen“ nachweisen können; die sich überdies der an Schulen dominierenden christlichen Religion zuordnen; die vom äußeren Eindruck her wie das Musterbeispiel der „deutschen Nachbarn“ aussehen und daher „Marianne und Peter von nebenan“ gleichen und deren Eltern letztendlich aus Herkunftsländern stammen, welche geographisch betrachtet nicht in weiter Ferne liegen – die also zu den angrenzenden Nachbarländern Deutschlands gehören und die „locker“ per PKW entlang der Autobahn zu erreichen sind.

Auch der 18-jährige Hakan schaltet sich in die rege Debatte in der Anfangsphase ein und erläutert den anderen Beteiligten seine Sicht der Dinge. Er kommt zur Schlussfolgerung: Im Hinblick auf derartige Lehrerwahrnehmungsmuster und entsprechende Zuteilungsweisen kann man von einer „schulischen Hauptregel“ sprechen. Je mehr ein „Ausländer“ so etwas wie „typische deutsche“ Eigenheiten aufzeigen kann, desto mehr ist er in der Perspektive der Schulpädagogen „verdeutscht“. Soll heißen, der Betreffende wird von ihnen als „annähernd deutsch“ bewertet und nicht selten sogar in die Schülerschaft „der Gewöhnlichen, der Deutschen“ eingegliedert. Den *einen* Beweis dafür, dass sich Lehrer/innen in puncto Eingliederung von „Ausländerschülern“ tatsächlich an ebendiese Leitlinie orientieren und dass dies nichts Eingebildetes darstellt, sieht Hakan in den gängigen Zuordnungsweisen, die in seinem Klassenverband zu beobachten sind: In diesem Zusammenhang fällt stets aufs Neue auf, dass bestimmte Schulkollegen in den Lehrerbetrachtungsweisen durchweg als „Deutsche“ oder besser gesagt als

„Fast-Deutsche“ durchgehen. In seinen Worten handelt es sich hierbei um getarnte „Undercover-Ausländer“, wie etwa sein Freund, der Amerikaner, oder wie beispielsweise der andere Kumpel, „Dennis, der Österreicher“. Im Endeffekt werden „sie alle“ – ganz anders als die „Ausländer-Muslime“ – beim üblichen Herkunfts-Check nicht als ausländische Personen erkannt.

Der nachteilige Sonderstatus – als *die* Ausländer schlechthin zu gelten

Unter Heranziehung des Datenmaterials zeigt sich, dass sich in den beiden vorliegenden Gruppen²⁶⁴ ein übereinstimmendes Problembewusstsein widerspiegelt: Nach dem geteilten Verständnis der hier miteinander Diskutierenden ist man in ungünstige schulische Strukturen eingelassen. Inmitten der diversen Schülergruppen hält man sich letztendlich in einer Nachteile bringenden Rangordnung auf und bekommt einen entsprechenden Sonderstatus auferlegt: Neben den beiden Hauptkollektiven, die „Standard entsprechende deutsche Schülerschaft“ und die „normkonformerer Ausländer“, gilt man in den schulischen sozialen Gefügen als „Ausländer schlecht hin“ – als jemand, der den Prototyp des „ethnisch-national-kulturell anderen Schülers“ abbildet. Und nach dem Urteil der befragten Jugendlichen befinden sich all jene, die an Schulen derart sozial markiert sind, in einer separierten Position wieder. Dementsprechend ist man sich über seine Lage im Klaren, im Unterricht neben den beiden genannten Schülergruppen extrem hervorstechen, zuvorderst die Aufmerksamkeit des pädagogischen Personals zu erregen und infolgedessen unter intensiven Beobachtung zu stehen.

264Gruppe 1 und Gruppe 4

Die sehr speziellen Risiken für all jene „Sonderausländer“ (Gruppe 1 und 4)

In der Gesamtschau zeigt sich des Weiteren: Im Meinungsaustausch der Gruppen 1 und 4 wird *nicht nur* entschlüsselt, dass in der Schulwelt ein folgenreiches Ordnungsprinzip zum Tragen kommt, wonach „Ausländerschüler“ durch Pädagogen in puncto ethno-national-kulturellem Hintergrund um ein Vielfaches differenzierter überprüft werden und schlussendlich in zwei Hauptgruppen unterteilt werden – „die eher Standardmäßigen, Deutsch-Ähnelnden“ und „die nicht Normkonformen, markanten Ausländer“ – und sich hierdurch in der Schülerschaft machtvolle Rangfolgen herausbilden. Im Zuge der fortführenden Auseinandersetzung enthüllen die Befragten zudem: Für die Dazugehörigen der jeweiligen „auffälligen Ausländerschülergruppe“, quasi für ebenjene „Sonderausländer“, bestehen sehr spezielle schulische Risiken, von denen weder die „gewöhnlicheren Ausländerkollektive“ noch die „normgemäßen Deutschen“ betroffen sind.

Aus dem Diskussionsverlauf lässt sich insgesamt entnehmen, dass die teilnehmenden Jugendlichen, während sie miteinander schulische Gefährdungslagen konstruieren, die *eine* Grundthematik beibehalten: Etwas Prekäres haftet ebendiesem Status an – in der Schulwelt als die Untypischen angesehen zu sein, die in einer vermeintlich ethno-national-kulturell einheitlichen Schulgemeinschaft nicht vollständig „hineinpassen“. Während die Minderjährigen diese Problematik weiterverfolgen, machen sie bestimmte Diskriminierungsphänomene in den Interaktionen mit den Lehrkräften aus. Im interaktiven Austausch darüber bestimmen sie näher, welche Benachteiligungsformen „ihnen als Dazugehörige“ begegnen. Mittels eigener akteurspezifischer Theorien und Thesen, eben anhand ihren erfahrungsbasierten Zusammenhangsvermutungen untermauern sie: Mit dieser separierten Stellung („an Schulen nun einmal ein Sonderausländer zu sein“) gehen störende und nachteilige Sonderbehandlungen einher. Die entsprechenden Schülerinnen und Schüler werden bevorzugt verbal rassistisch angegriffen (vgl. Gruppe 1). Oder die Betroffenen bekommen es mit

Essentialisierungen zu tun. Und in diesem Zusammenhang werden ihnen Sonderfunktionen und entsprechende Aufgaben auferlegt, die in bestimmten Ungleichbehandlungen münden (vgl. Gruppe 4).

Die verbalen Attacken gegenüber „den Türken und Arabern“ – eine besondere Form rassistischer Artikulation (Gruppe 1)

Es diskutieren fünf Studienteilnehmer/innen miteinander, die teils Realschüler und teils Werkrealschülerin sind und sich allesamt durch den nahezu täglichen Besuch des Jugendzentrums kennen, welches nicht unweit von ihren Lebenswohnraum liegt. Anwesend sind somit die 14-jährige Marwa, der 15-jährige Osman, die 16-jährige Jamila, der 17-jährige Ahmad (Berufsschüler) und die 14-jährige Dunja.

Im Fortgang ihrer Besprechung zu Schule knüpfen die Heranwachsenden an ihre vorweg gemachte maßgebliche Beobachtung an, beim Schulbesuch deutlich zu spüren, seitens der Lehrkräfte intensiv fixiert zu werden und im Zuge dessen mit einer markanten Ausländerschülergruppe („die äußerlich auffälligen Araber und Türken“) in Verbindung gebracht zu werden. Im Rahmen der inhaltlichen Vertiefung rundum das erlebte „Sonderausländer-Sein“ bringen die Befragten zu Tage: Im schulischen Lebensraum auf eklatante Weise optisch hervorstechen – das heißt, mit Blick auf das äußere Erscheinungsbild höchst augenfällig im Kontrast zu den „deutsch aussehenden“ Mitschülerinnen und Mitschülern und zu den „optisch Ähnelnden“ zu stehen – zieht eine widrige Begleiterscheinung nach sich. All diejenigen sind automatisch einer höheren Gefährdung unterlegen, in der Kommunikation mit dem Lehrpersonal Erfahrungen mit verbaler Diskriminierung zu sammeln.

Während der eingehenden Betrachtung eines solchen Phänomens von Diskriminierung realisieren die Minderjährigen sodann: Als Angehöriger („als

einer von den speziellen Ausländern, den Türken und Arabern“) erfährt man zunehmend verbale Attacken. Genauer genommen handelt es sich dabei um eine *besondere* Form rassistischer Artikulation. Die Debatte zu ebendiesem ermittelten Sachverhalt nimmt wie folgt ihren Anfang: Ahmed ergreift das Wort und ruft auf emotionale Weise sehr laut und aufgeregt rein: „Eins sei klar, wer in der Schule ständig durch sein Aussehen auffällt, wie eben die Türken und die Araber, der wird dann auch von Lehrern um einiges mehr attackiert, richtig rassistisch fertig gemacht“. ²⁶⁵ Durch Ahmeds eingeworfenen Redebeitrag und die darin enthaltene Aufdeckung eines belangvollen Zusammenhangs – dass das optische Abweichen von den übrigen Schülern rassistische Angriffe bedingt – kommt die Aussprache hierüber unter den Diskussionsbeteiligten in Fahrt. Ab diesem Zeitpunkt werden zusammen Nachforschungen angestellt, wie im Hinblick auf rassistische Übergriffe die Schulsituation für alle jene „Sonderausländer“ bestellt ist.

Was diese thematische Fokussierung anbetrifft, so macht sich in dem vorliegenden Erfahrungs- und Wissensaustausch eine Besonderheit bemerkbar: Im Gegensatz zu den übrigen fünf Gruppenbesprechungen wird hier ein Schulphänomen von *eindeutig artikulierter* Diskriminierung erörtert. Bei der Durchleuchtung schulischer Risikolagen für „Ausländer-Positionierte“ steht dieser Aspekt ganz und gar im Vordergrund. Und die betreffenden Jugendlichen machen diesbezüglich eine Betroffenheit geltend. Hingegen bringen die Studienteilnehmer/innen in den anderen geführten Diskussionen die grundlegende Auffassung vor: In der Schulpraxis „Ausländer zu sein“, heißt in erster Linie *latenten* Formen von Diskriminierung zu begegnen; spricht man erlebt, wie man gegen seinen Willen meist negative, teilweise aber auch übertrieben positive Gruppenwesensmerkmale attestiert bekommt und einem die Mitgliedschaft bei den „defizitären und vollständig andersartigen Ausländerschüler/innen“ unterstellt wird. ²⁶⁶

265Vgl. G1 Z 101-104

266Vgl. Hauptkapitel: „In kritischen Momenten als Zugehörige von „Defizitären“ und „Komplett-Andersartigen“ fremdbestimmt zu werden.“

Die Sache mit dem „Schwarzkopf und von dunklerer Natur zu sein“ – und die Zeitenwende, „früher nur auf dem Pausenhof und nun zunehmend aus dem Mund von Lehrern“²⁶⁷

In der Eingangsphase tauschen sich die Minderjährigen in kurzen Dialogen über persönliche Schulerlebnisse aus und sprechen ebenso über vermittelte Erfahrungen von Nahestehenden, vor allem über die von gleichaltrigen Freunden aus anderen Schulen. Gleichfalls bringen sie tradiertes Schülerwissen ein. Sie reflektieren also Schulalltagsgeschichten, die unter den Schüler/innen in ihrer Bildungseinrichtung zirkulieren und die ferner in ihren anderweitigen sozialen Lebensräumen weitergetragen werden und die folglich unter den Gleichaltrigen im Umlauf sind. Die ursprünglichen Informanten jener „Schulerzählungen“ sind jedoch größtenteils unbekannt und lassen sich nicht mehr zurückverfolgen.

Es dreht sich dabei um eine von ihnen gesichtete Entwicklung, was artikulierten Rassismus an Schulen anbelangt: Nach ihrer Einschätzung ist die Rede davon, dass das besagte Schülerkollektiv der „Dunkel-Ausländer“²⁶⁸ aufgrund der „optischen dunkleren Erscheinung“ seit einer Weile – nicht erst seit Kurzem – mit dem Gruppenbegriff „*Schwarzkopf*“ übelst beleidigt und hierdurch rassistisch herabwürdigt wird.

Im Zuge der Identifizierung dessen wird gemeinschaftlich ein Kernproblem dargelegt, welches sie unmittelbar damit in Zusammenhang bringen und welches aus ihrer Warte wie folgt aussieht: Während über einen längeren Zeitraum ebendiese besondere Ausprägung rassistischer Artikulation („die Schwarzkopf-Beleidigung“) auf der Peerebene beschränkt blieb und sich darin eine unschöne Spielart des Stichelns und der gruppenbezogenen

²⁶⁷Vgl. G1 Z 109-271

²⁶⁸Basierend auf dem Schulwissen der interviewten Minderjährigen handelt es sich bei den „Dunkel-Ausländern“, die sich im Wesentlichen aus den Reihen „der Türken und Araber“ zusammensetzen, um eine *gesonderte Einheit* unter den Ausländern, die sich ihres Erachtens eine charakteristische Erscheinung teilen: Sie alle würden sich durch „absolut pechschwarzes Haar, einen relativ dunklen Teint, der fast schon braun ist“ und durch „bräunliche oder gar schwarze Augen“ auszeichnen.

Herabsetzung widerspiegelte – die einzig und allein Schülerinnen und Schüler untereinander anwendeten, um sich als Gleichgestellte auf Augenhöhe zu beschimpfen – hält nun (aus ihrem Blickwinkel) ein neuer, negativer Trend Einzug in die Schulwelt. Nach dem subjektiven Empfinden der Interviewten kristallisiert sich in diesem Zusammenhang eine *Zeitenwende* heraus: Inzwischen machen Schullehrerinnen und Schullehrer von einem derart verletzenden Vokabular Gebrauch und zeigen nun verstärkt mit Worten ihre Missachtung gegenüber jener Sondergruppierung („die Dunkel-Ausländer“). Mit anderen Worten, was ehemals nur unter Seinesgleichen, unter den Peers, in den örtlich begrenzten Räumlichkeiten des Pausenhofs und lediglich in Nichtanwesenheit des erwachsenen Aufsichtspersonals möglich war, findet nun in Zeiten des Umbruchs schulischer Kommunikation Eingang in die Klassenzimmer. Nach der Beschreibung der Befragten breitet sich diese diskriminierende Sprechweise somit auf der formellen Ebene des Unterrichts aus, so dass sie inzwischen in die gängige Lehrer-Schüler-Interaktion eingedrungen ist.

Am ausführlichsten positioniert sich Marwa hierzu, was es mit dieser ausgemachten Tendenz in puncto rassistischen Attacken gegenüber ebenjener „speziellen Ausländergruppe“ auf sich hat. Stützend auf eigenen Erkenntnissen und auf dem Informationsaustausch mit ihrer ein paar Jahre älteren Freundin, die eine andere Schuleinrichtung besucht, zieht sie im Hinblick auf aktuelle Ereignisse im Schulumilieu ihr Fazit. Sie skizziert dabei, in welche Richtung sich ihres Erachtens der Stand der Dinge entwickelt hat: Immer öfter sei zu beobachten, dass die üblichen, „bekannten Rassistenlehrer“ – also jene, die in der Vergangenheit bereits durch unzweideutige, mündliche Übergriffe gegenüber Schüler/innen für Aufsehen gesorgt haben und deshalb einen entsprechenden Ruf haben – nun gezielt auf Mitglieder dieser „markant auffälligen Schülergruppe“ losgehen und die Betroffenen rassistisch angreifen.

Und die Begegnung mit jenem charakteristischen Lehrerschlag stellt sich, laut Marwa, in der gegenwärtigen Situation als gravierend dar: Immer bei aus dem Ruder laufenden Diskussionen und bei eskalierenden Meinungsverschiedenheiten verwenden unterdessen ebensolche vorurteilsbehafteten Pädagog/innen entsprechende diskriminierende

Ausdrucksweisen und eignen sich so gesehen Schülervorgehensweisen an. In Bezug auf die optische Erscheinung äußern sie sich anhand eines Pausenhof-Jargons abfällig gegenüber ihnen den „Dunkel-Ausländern“. Marwa zufolge verändert sich das kommunikative Klima beträchtlich, wenn ebenjene berücktigten Lehrkräfte diese Art der diskriminierenden Peersprechweise übernehmen. All das, was ehemals ausschließlich unter den gleichrangigen Schüler/innen stattfand – sich eben im Zuge einer Eskalation im Schulgebäude oder auf dem Schulhof gegenseitig herunterzumachen, sich teils auf eine nicht immer ernst gemeinte Art aufzuziehen – wird nun in den Klassenräumen eingeführt und es wird Teil des offiziellen Unterrichtsgeschehens. Darüber hinaus beeinflusst das Aussprechen dieses spezifischen rassistischen Vokabulars („das des Schwarzkopf-Rassismus“) den Fortgang der Verständigung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen erheblich: Anstatt dass „normal laut“ und hitzig gestritten wird, verschärft sich hierdurch das Wortgefecht drastisch. Im Endeffekt wird nicht mehr sachbezogen und themenorientiert gesprochen. Die Streitbeteiligten haben unlängst vergessen, was der inhaltliche Ausgangspunkt jenes Konflikt gewesen ist. Noch schlimmer ist es allerdings, dass sobald die rassistische Artikulation im Raum steht, man als Betroffener sehr schnell kapiert, dass man just nicht mehr als Einzelperson adressiert wird, sondern als Gruppenmensch, als „einer von diesem Pack“ angegangen und demgemäß als „Schwarzkopf“ degradiert wird.

„Und wenn es dann geschieht!?“

Die Verkennung des speziellen Rassismus, die Nichtgewährleistung eines Diskriminierungsschutzes und die Gefahr der

„Doppelbeleidigung“²⁶⁹

(Osman, Gruppe 1)

Nach den Ausführungen von Marwa findet in der vorliegenden Gruppe zunächst eine Vergewisserung darüber statt, dass für die Angehörigen dieser

²⁶⁹Vgl. G1 Z 281-526

„gesonderten Ausländergruppe“ *tatsächlich* die Unsicherheit besteht, in der Unterrichtskommunikation auf ebendiese spezielle Form von verbalisierten Rassismus mitsamt dem dazugehörigen Vokabular zu stoßen und dabei als „Gruppenwesen von dunklerer Erscheinung“ (als „Schwarzköpfe“) diskreditiert zu werden.

Diesbezüglich bildet sich sodann in der Gruppenbesprechung ein Konsens heraus, dass die davon Betroffenen es mit zwei Varianten der ein und derselben diskriminierenden Praktik zu tun bekommen: Zum einen äußern Lehrpersonen rassistische Anspielungen, die im Ganzen vage gehaltene Kommentare sind, von der Optik her „dunkler, schwärzer“ als die Mehrheitsschülerschaft zu sein. Daneben führen sie „richtig fiese“ Attacken durch, formulieren eben unmissverständlich rassistische Beleidigungen, bei denen sie einem die diskriminierende Botschaft („Du Schwarzkopf!/Ihr Schwarzköpfe!“) schonungslos ins Gesicht sagen.

Diese hier besprochene Thematik weckt beim 15-jährigen Osman die starke Motivation, einen seiner Meinung nach relevanten Gegenstand zu erschließen: In Gegenwart der Veränderungen in der schulischen Kommunikation und in den diskriminierenden Sprechpraktiken – wonach die „Dunkel-Typen“, die „Schwärzeren unter den Ausländern“ neben dem informellen Austausch auf dem Pausenhof nun auch noch im Unterricht zur Zielscheibe werden – *was passiert eigentlich im Anschluss an ebenjene rassistischen „Schwarzkopf-Attacken“?*

Ausgehend von selbst erlebten Vorfällen – nämlich zweifach von männlichen Schulpädagogen derart gruppenbezogen rassistisch fertiggemacht worden zu sein, einmal im Musikunterricht und nach einem längeren Zeitraum ein zweites Mal bei Sportübungen – stellt Osman die vorsichtige Vermutung an: Womöglich geht es an anderen Schule *genauso* vonstatten, wie dies in seiner Schuleinrichtung der Fall ist. Höchstwahrscheinlich gibt es eine einheitliche Gangart, wie in der Schulwelt mit derart artikulierten Entgleisungen und Grenzüberschreitungen verfahren wird. Es drängt sich der Eindruck auf, als ob

im Kontext des „besonderen Schwarzkopf-Rassismus“ mit ähnlichen Abläufen und Konsequenzen zu rechnen ist. Im Ganzen gesehen, so bilanziert Osman, spürt man als Diskriminierungsbetroffener am eigenen Leib eine *Verkennung* ebenjenes speziellen Rassismus, und zwar sogleich auf zwei Ebenen des Schulorganisation – auf der unteren Ebene des Schulbetriebs in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, als auch auf der oberen Ebene der höherstehenden Schulverwaltung, bei den Schuldirektoren. Im Ergebnis wird ebenjenes „Dunkel-Ausländern“ („den Türken und Arabern“), Osman zufolge, überhaupt kein Schutz vor derartiger Diskriminierung gewährleistet. Im Gegenteil, so findet im Anschluss an den eigentlichen rassistischen Akt häufig eine „*Doppelbeleidigung*“ statt. Soll heißen, durch die Rückweisung, es handele sich in keinerlei Hinsicht um Rassismus, erfahren die betreffenden Schülerinnen und Schüler eine erneute Kränkung.

Was das Nichtfassen als auch die Nichtanerkennung von ebenjenem spezifischen „Schwarzkopf-Rassismus“ anbelangt, so stellt sich dieser grundlegende Zustand für Osman folgendermaßen dar: Als Mitglied der besagten „optisch herausstechenden Ausländergruppe“ scheint man von vielen Pädagogen umgeben zu sein, die in puncto „Schwarzkopf“ überhaupt nicht den implizierten diskriminierenden Wortinhalt begreifen und die somit derartige Zusammenhänge nicht erkennen; die schließlich nicht realisieren, dass dementsprechende Ausdrücke kein Sticheln, sondern eine in emotionaler Hinsicht harte Verletzung bedeuten.

In Anbetracht dieser schulischen kommunikativen Atmosphäre – wodurch es gang und gebe ist, dass jene besondere Diskriminierungsform missachtet wird – sollte man nach Osmans Ansicht daher auf wiederkehrende Hergänge eingestellt sein: In Analogie zu dem, wie es sich bei ihm persönlich zugetragen hat, wird nach der diskriminierenden Handlung („der Schwarzkopf-Beleidigung“) der allseits bekannte „Rassistenlehrer“ den Tatbestand relativieren und kleinreden. Falls dann andere Lehrerkollegen zur Mediation hinzukommen sollten, so werden diese in der Regel die zweifelhaften Ansichten des Rassisten bestätigen. Das Aussprechen des diskreditierenden Gruppenbegriffs „Schwarzkopf“ oder aber auch Andeutungen in diese Richtung – vom äußeren

Erscheinungsbild her dunkler schattiert zu sein, „als die Norm-Deutschen und die übrigen helleren Ausländer“ – wird voraussichtlich als „derber Witz“ oder als ein „unglücklicher“ Wutausbruch missinterpretiert. Nach Osmans Auffassung geht mit dieser grundsätzlichen Fehlinterpretation einher, dass man als betroffener „Araber und Türke“, als Teil jener gesonderten Ausländerschülergruppierung, im Kontext von verbalem Rassismus alleine dasteht. Für den Schulalltag bedeutet dies, dass „ihnen“ gegenüber kein Beistand geleistet wird, trotz der empfundenen Zunahme an Verbalattacken. Zugleich findet keine Absicherung vor einer solchen Diskriminierungsform statt, denn im Normalfall unternimmt weder das „einfache“, untergeordnete Lehrpersonal noch der Schuldirektor als Führungskraft irgendwelche Maßnahmen dagegen.

Neben diesen Erschwernissen ist man nach Osmans Wahrnehmungsempfinden als „Sonderausländer“ mit einer weiteren Unannehmlichkeit konfrontiert: In der Regel ist man in ein schulisches Umfeld eingelassen, in dem es nicht umstandslos möglich ist, sich über die äußerst ärgerliche Angelegenheit („die rassistische Schwarzkopf-Attacke“) unkompliziert und vor allem *unbemerkt* von der Schulöffentlichkeit zu verständigen; sprich es lässt sich schwerlich bewerkstelligen, einen solchen Vorfall diskret unter vier Augen mit dem Schulpädagogen auf eine zufriedenstellende Weise zu regeln. Ähnlich wie bei seinen vorherigen „Schwarzkopf-Erlebnissen“, so sieht man sich mit großer Wahrscheinlichkeit bei derartigen Angriffen dazu genötigt, daraus eine große Sache zu machen. Alles in allem bedeutet dies: Normalerweise haben eben jene „optisch-markanten Ausländer“ einen Kraftakt zu leisten, sie müssen nämlich bei dem zuständigen Schulpersonal vorstellig werden – nur um überhaupt Gehör zu finden. So gesehen sind nervige „Extrarunden“ in Kauf zu nehmen, so dass zunächst ein Gespräch mit dem Vertrauenslehrer oder dem Schulpsychologen zu führen ist und man am Ende unerfreulicher Weise bei der obersten Machtinstanz, dem „Big Boss der Schule“, eben beim Schuldirektor landet. Unter dem Strich sind Anstrengungen vorzunehmen, die man von Osmans Blickwinkel aus als Schüler vermeiden möchte.

Und schaut man sich, laut Osman, die „üblichen“ Reaktionen auf der

allerhöchsten Stufe der Schulorganisation an, so macht sich gerade mit Blick auf den potenziellen Ausgang des Zweiergesprächs mit dem Rektor, das Negieren und das Ausblenden des „Schwarzkopf-Rassismus“ in Gänze bemerkbar: Nach der Aufeinanderfolge leidlicher Rückweisungen durch den diskriminierenden Akteur und gegebenenfalls durch die involvierten Lehrerkollegen erfährt man aller Voraussicht nach ebendort eine besondere emotionale Schädigung – nämlich die besagte „*Doppel-Beleidigung*“.

Im Zusammenhang damit gerät man als betroffener Schüler in eine nachteilige Verwicklung: Nach seiner Einschätzung wird nämlich „in den höheren Etagen der Schule“ all dem formlos zugestimmt, was die in der Schulhierarchie untenstehenden „einfachen“ Lehrer/innen von sich geben. Als Resultat solch strukturierter Verhältnisse zwischen der Schulführung und den Lehrenden ist davon auszugehen, dass die Schuldirektion bei der Bewertung ebensolcher rassistischer Lehreraktionen („den Schwarzkopf-Attacken“) sich nicht der anzutreffenden Lehrermeinung widersetzen wird und dass sie sich in dieser Angelegenheit keine eigenständigen Gedanken machen wird. Und somit lautet das Ende vom Lied: Auf der Schulführungsebene werden derartige Übergriffe aufs Neue banalisiert und als Verirrung, als „blödes Gerede“ abgetan. So kommt es schließlich dazu, dass man infolge dieser erneuten und somit zweifachen Verneinung einen *zusätzlichen* Stich versetzt bekommt. Insgesamt gesehen erscheint es Osman, als ob unter diesen Umständen der eine spezielle verbale Rassismus gegenüber „den Arabern und Türken“ *nicht nur* einmal – durch das Abstreiten oder durch das Verharmlosen seitens der Lehrkräfte – sondern dank der ablehnenden Reaktion der Direktoren *doppelt* verkannt wird und die jeweiligen Schüler/innen demnach ein zweites Mal vor den Kopf gestoßen werden.

Und zu guter Letzt, am Ende eines solchen Tathergangs, realisiert man laut Osman: Die eigentlich maßgebliche Bestätigung bleibt aus. Es wird einem nicht zugesichert, dass Ausrufe wie „Du Schwarzkopf!“ oder ähnliche verletzende Unverschämtheiten ein mit Worten ausgedrückter Rassismus darstellen.

Ungünstige Spielregeln rassistischer Sprechweisen:

Was laut ausgesprochen werden darf und was nicht – die „absolute Verbotszone“ und die „Grauzone“²⁷⁰ (Jamila, Gruppe 1)

Die von Osman offengelegten Einsichten entfachen dann in der Gruppe eine letzte Auseinandersetzung über eine aus ihrer Sicht äußerst relevante Frage: Weswegen wird eigentlich in der Schulwelt *ebenjene* Form rassistischer Artikulation verkannt, die sich explizit gegen ihre „optisch markante Ausländergruppe“ richtet. Bei der Aufklärung über die Hintergründe hierfür, zeigen sich zwei Teilnehmende besonders aktiv – die 16-jährige Jamila und der 17-jährige Ahmad. Im Rahmen ihrer Risikobewertung arbeiten sie im Kern folgenden Befund heraus: Nach ihrem Kenntnisstand gibt es in den schulischen Sozialräumen in Bezug auf diskriminierende Sprechweisen essentielle Spielregeln darüber, was ebendort laut ausgesprochen werden darf und was nicht. Und die Existenz solcher Leitlinien für entsprechende Handlungen erweist sich für die Angehörigen jenes Ausländerschülerkollektivs („die dunkler schattierten Araber und Türken“) als ungünstig, da sie für diese Sondergruppe ungerechtfertigte Nachteile hervorbringt.

Als erstes offenbart Jamila den anderen Diskussionsbeteiligten ihre Gedankengänge diesbezüglich: Die Sache mit den „Schwarzkopf-Attacken“ im Unterricht ist ihres Erachtens in einem größeren Rahmen einzuordnen. Ein Diskriminierungsphänomen wie dieses steht *nicht* einzig und allein im Zusammenhang mit einzelnen „Rassistenlehrern“. Die dahinter stehende Problematik ist um einiges komplexer und somit hängt nicht alles von der Existenz vorurteilsbehafteter Schulpädagogen ab. So gesehen ist diese Art von verbalem Rassismus nicht rein auf das Fehlverhalten Einzelner und auf deren persönlichen „schlechten“ Einstellungen und Grundhaltungen zurückzuführen. Vielmehr wirkt sich im Schulumilieu, nach ihrem Wissensstand, eine soziale

²⁷⁰Vgl. G1 Z 564 - 705

Regulierung rassistischer Ausdrucksweisen aus, wodurch im unmittelbaren Schulumfeld genau festgesetzt wird: welche Art von gruppenbezogenen Abwertungen Schullehrer/innen aussprechen dürfen und gegen welche Individuen und Schülergruppen sie massiv vorgehen können, also was sie sich generell in Bezug auf die Artikulation von Rassismus leisten können; aber auch welche Meinungsäußerungen und Randbemerkungen strikt zu unterlassen sind, welche Schülergruppierungen auf keinen Fall hart angegangen werden können, sprich welche gruppenspezifischen Diskreditierungen unter keinen Umständen in den Mund zu nehmen sind.

Nach einer kurzen Unterbrechung setzt Jamila ihre Erläuterungen zu diesem Punkt fort. Sie erläutert, was sie mit der zuvor erwähnten schulischen Reglementierung von rassistischen Sprechweisen konkret meint. In diesem Zusammenhang präsentiert sie den Mitanwesenden ihre erfahrungsbasierte „Theorie“ hierzu: Aus ihrer Warte existiert unter der Lehrerschaft das Verständnis von einer „absoluten Verbotszone“ sowie einer „Grauzone“. Unter diesen von ihr entwickelten Begriffen versteht sie keine räumlich abgesteckten Bereiche, sondern mit der Zeit herausgebildete festgesetzte Leitprinzipien, an die sich die Pädagog/innen orientieren und die ihnen im Umgang mit ihren Schüler/innen als Handlungsanleitung dienen. Unter Einhaltung ebendieser sozialen Regeln sind sie Jamila zufolge in der Lage, konfliktbeladene Situationen mit Schüler/innen angemessen zu steuern. Das heißt, sie können sich vor auftretenden Eskalationen schützen beziehungsweise präventiv dagegen vorgehen, indem sie die „richtigen, effektiven“ Sprechweisen einsetzen. Damit sorgen sie dafür, dass es gar nicht erst zu extremen Wortgefechten kommt. Dank der Aneignung entsprechender Grundsätze sind sie in der Lage, entscheidende Abschätzungen vorzunehmen, wie sie sich bei einem auftretenden, nicht mehr zu verhindernden Streit zu verhalten haben – also gegen welche Schülergruppen sie im äußersten Notfall rassistisch verbal vorgehen dürfen und von welchem Vokabular sie Gebrauch machen können. In Jamilas Perzeption prägt das Vorkommen dieser „Zonen von Sprechweisen“ das kommunikative Schulklima nachhaltig, denn hierdurch erfolgt eine Grenzziehung zwischen dem „was gerade noch aussprechbar ist“ und dem

„was nicht mehr artikuliert werden darf“. Insgesamt gesehen werden für den schulischen Bereich die Tabus in puncto rassistischen gruppenbezogenen Bezeichnungen festgemacht. Gleichlaufend dazu wird *allerdings* die Benachteiligung gegenüber den positionierten „Dunkel-Ausländern“, („den Türken und Arabern“) mitverursacht.

Diese machtvollen Hergänge von sozialer Regulierung im Hinblick auf rassistische Artikulation gegenüber Schülerinnen und Schülern stellen sich für Jamila folgendermaßen dar: Zunächst einmal hat die besagte „Verbotszone“ als allgemeingültige Handlungshilfe für Lehrer/innen Auswirkungen auf die im Schulumilieu stattfindenden Interaktionen.

Ihres Erachtens besteht hierdurch ein unausgesprochenes, stilles Einverständnis im Lehrkörper der jeweiligen Schulen, welches sich einfach so herausgebildet hat, ohne dass die darin Involvierten jemals groß miteinander darüber geredet haben und sich über entsprechende Bestimmungen verständigt haben. Und ein derart mit der Zeit entstandener Konsens bedeutet für die Verständigung: Das gesamte schulische Lehrpersonal ist sich darüber im Klaren, wie rassistische Aggressionen niemals auszudrücken sind, welche Ausdrucksweisen ausnahmslos zu unterlassen sind und gegen welche Schülerkollektive niemals vorgegangen werden kann. Auf der Grundlage dieser sozial hergestellten Übereinkunft, so attestiert Jamila, sind dann im Wesentlichen alle Formulierungen absolut verpönt, welche darauf abzielen „die Ausländer“ als Ganzes herabzuwürdigen – das heißt als große übergeordnete Schülergruppe zu degradieren. Diese wahrgenommene absolute Schranke in Bezug auf verbalem Rassismus sieht sie darauf zurückgeführt: Die meisten Schullehrer wollen in keiner Weise als „ausländerfeindlich“ dastehen und haben folglich nahezu „höllische“ Angst vor der sozialen Brandmarkung. Bei der Ausübung ihres Berufs möchten sie nicht als jemand abgestempelt werden, der Vorbehalte und Abneigungen gegenüber der Gesamtheit „der Ausländerschüler“ hegt.

In Ergänzung zu dem besteht nach Jamilas Erkenntnissen die erwähnte

„Grauzone“. Ihrer Auffassung zufolge bringen die dazugehörigen Bestimmungen jene bereits besprochenen unschönen Konsequenzen für die „besonders markierten Ausländer“ mit sich. Sie bedingen schlussendlich, dass der „spezielle Rassismus“ gegenüber „den Türken und Arabern“ größtenteils nicht als eine Diskriminierungsform anerkannt ist. Und ebendiese unübersehbare Benachteiligung bildet sich wie folgt heraus: *Ausgerechnet* in puncto diskriminierende Sprechweisen gegenüber „ihrer Ausländeruntergruppierung“ existiert eine Uneindeutigkeit. Das pädagogische Personal verfügt über jede Menge Ermessensspielraum, darüber zu befinden, ob dieses extra für sie zugeschriebene „Schwarzkopf-Vokabular“²⁷¹ eben „richtig oder falsch“ ist und ob dementsprechende Formulierungen als rassistisch zu klassifizieren sind.

Unter diesen Umständen hat man, nach Jamilas Ansicht, als Dazugehöriger dieser „Sondergruppe“ gewisse Unsicherheiten in Kauf zu nehmen: Man ist in schulische Gefüge eingelassen, in der Verbalangriffe in puncto „Schwarzkopf-Sein“ – vom Hautton, von der Haar- und Augenfarbe her eine dunklere Erscheinung aufzuweisen – bis jetzt bei der Mehrheit des Lehrpersonals nicht gern gesehen sind, wodurch derartiges zum Glück nicht ständig vorkommt. Nichtsdestotrotz bleibt es in der Schulpraxis den einzelnen handelnden Schulpädagogen überlassen, ob sie im verärgerten Zustand, wenn sie „ausflippen“, sich eines derart diskriminierenden Vokabulars bedienen; oder ob sie stattdessen einsehen, dass entsprechende Inhalte einen klaren Fall von Rassismus darstellen und demzufolge auf Äußerungen und Kommentare in diese Richtung verzichten.

Unter diesen aufgezählten Gesichtspunkten sind sie es somit die Mitglieder jener „besonders markierten Schülergruppe“, die aufgrund ebendieser mangelhaften schulischen Regeln hinsichtlich rassistischer Sprechweisen nicht

271Jamila fasst darunter rassistische Bezeichnungen, welche den Einzelnen auf das äußere Erscheinungsbild reduzieren („von dunklerer Natur zu sein und einen dementsprechenden Hautton als auch eine braune/schwarze Haar- und Augenfarbe aufzuweisen“) und durch welche Personen den Status als einzigartige Individuen abgesprochen bekommen und als „markant aussehende Gruppenmenschen“, eben als „Schwarzköpfe“ herabgemindert werden.

ausreichend vor diesen speziellen Verbalattacken geschützt sind. In Jamilas Perspektive ist die Schulrealität weiterhin so ausgeformt, dass die einzelnen Lehrkräfte in diesem Kontext über eine relativ große Entscheidungsfreiheit verfügen und Lehrerhandlungen und Lehrerbewertungen nach wie vor persönliche Auslegungssache sind. Demnach steht und fällt alles mit dem Lehrkörper und der Schulleitung: Entweder es findet untereinander eine Verständigung darüber statt, dass die „Schwarzkopf-Beleidigung“ eine nicht zu unterschätzende diskriminierende Wirkung hat. Oder solche entscheidenden Einsichten entstehen erst gar nicht und den zugehörigen Schülerinnen und Schüler wird letztlich der wichtige Schutz verwehrt.

Alternatives Erklärungsmodell, was die Regelung rassistischer Artikulation an Schulen anbetrifft – die „ungeschriebene No-Go-Wörterliste“²⁷²
(Ahmad, Gruppe 1)

Neben Jamila macht sich in der Diskussion der 17-jährige Ahmad an entsprechender Stelle bemerkbar. Auch ihn treibt die Frage um, wie es zu diesen wahrgenommenen unvorteilhaften Ausgangsbedingungen kommt – dass also der erwähnten „Ausländergruppierung von Dunkleren“ in Schuleinrichtungen kaum Schutz vor jenem besonderen rassistischen Inventar zugesichert wird. Die von seiner Vorrednerin Jamila eingebrachten Beobachtungen zur Regelung rassistischer Lehrerartikulation einschließlich ihrer gedanklichen Konzepte („Verbotzonen“ und „Grauzonen“) findet er sehr interessant. Sie inspirieren ihn zu weiteren Überlegungen diesbezüglich. In Erwiderung zu ihrer akteurspezifischen „Theorie“ möchte er nun den Mitdiskutanten sein alternatives Erklärungsmodell vortragen und seine Anschauungsweisen hinsichtlich diskriminierenden Sprechweisen an Schulen klarmachen.

272Vgl. G1 Z 745 - 865

In diesem Zusammenhang spricht Ahmad von einer überaus wirkungsvollen „ungeschriebenen No-Go-Wörterliste“ – von einer nicht verschriftlichten, sondern im Geiste vorhandenen Sammlung geächteter Gruppenbezeichnungen, die in den Köpfen *sämtlicher* Schulakteure verankert ist. So gesehen ist darin eine im Schullebensraum hergestellte Übereinstimmung umfasst, die trotz ihrer nicht schriftlichen Niederlegung einem verbindlichen Statut gleicht. Auf der Grundlage dessen wird für die sozialen Schulräume angeordnet, dass in den täglichen Interaktionen gewisse Gruppenbegriffe als verabscheuungswürdig gelten und dass deren Verwendung absolut untersagt ist. Seines Wissens sind somit alle Schulbeteiligten – das pädagogische Personal als auch die einzelnen Schülerinnen und Schüler – bestens über diese sozial hervorgebrachte Vorschrift im Bilde, so dass sich schließlich alle an diese gedankliche Auflistung von verbotenem rassistischem Wortschatz halten.

Für Ahmad stellt sich ebendiese in den schulischen Interaktionsräumen entwickelte und in puncto Ursprung schwer zurückverfolgbare Übereinkunft wie folgt dar: Jeder Schulteilnehmende verfügt demgemäß über entsprechende Kenntnisse und weiß daher, welche Gruppenwörter niemals außerhalb der eigenen Gedankenwelt mündlich formuliert werden dürfen. Von seinem Standpunkt aus zählen hierzu sehr schlimme und berechtigterweise kategorisch abgelehnte gruppenbezogene Diffamierungen, wie beispielsweise „Neger und Zigeuner“, aber auch „Nazi-Deutsche“, welche in der schulischen Verständigung weder unter der Schülerschaft noch im Austausch mit Lehrkräften fallen dürfen – welche nicht einmal leise vor sich hingeflüstert werden können. Und bei Nichteinhaltung dieses „schulisch kommunikativen Gesetzes“, so erläutert Ahmad, sind sich alle Handelnden *zugleich* darüber bewusst: Der „Diskriminator“, das heißt der diskriminierende Akteur, bekommt die erzieherische und strafende Sanktionsgewalt der Schule mit voller Härte zu spüren. Demjenigen wird innerhalb kürzester Zeit aufgezeigt, wie in Schuleinrichtungen eine schmerzvolle Bestrafung aussieht.

Im Verlauf seiner abschließenden Überprüfung, wie es um ebendiese schulischen Verbotsregeln und den „besonderen Schwarzkopf-Rassismus“ steht, fällt sein Fazit ähnlich aus, aus wie das seiner Freundin Jamila: Das Grundproblem lässt sich nicht leugnen, dass in der Schulrealität nicht jede Schülergruppe auf jener bedeutsamen „ungeschriebenen No-Go-Wörterliste“ vertreten ist. Fatalerweise, so erklärt Ahmad, sind darauf weder der verletzende Ausdruck „Schwarzkopf“ noch die entsprechenden zahlreichen Umschreibungen („den markanten Dunkel-Ausländern anzugehören“) enthalten. In der Konsequenz ergeben sich sodann die bereits kritisierten Ungleichheiten in der schulischen Kommunikation: Was die potenzielle rassistische Herabwürdigung durch Lehrkräfte anbetrifft, wird nicht jeder Schüler/jede Schülerin gleichbehandelt. Besser gesagt, so ist nicht jedes Schülerkollektiv in demselben Maße vor einem solchen verbalem Rassismus abgesichert. Infolgedessen müssen *vor allen Dingen* „die Türken und Araber“ damit leben, dass ihnen gegenüber („als alleinstehende, optisch hervorstechende Ausländerschülergruppe“) diskriminierende Statements häufig unbeschadet „rausgehauen“ werden können – ohne dass die diskriminierende Person, sei es ein Mitschüler oder jemand vom Lehrpersonal, drastische Sanktionen zu befürchten hat.

Die „spezielle Ausländergruppe“ – diejenigen mit muslimischem Hintergrund – die als Religionsgruppenmenschen reduziert werden (Gruppe 4)

Die vorliegende Gesprächsrunde umfasst sechs Heranwachsende, die sich in ihrem Jugendzentrum in einem separaten Nebenzimmer eingefunden haben, um sich über schulische Belange auszutauschen. Es handelt sich dabei um die 17-jährige Sarah (Realschülerin), die 15-jährige Wisal (Werkrealschülerin), der 18-jährige Hakan (Berufsschüler), der 16-jährige Tariq (Gymnasialschüler), der 15-jährige Cem (Realschüler) und die 14-jährige Saida (Werkrealschülerin).

Ähnlich wie in der vorherigen nachgezeichneten Gruppendiskussion²⁷³ haben sich die Befragten der Gruppe 4 im ersten Diskussionsabschnitt²⁷⁴ eingehend mit Lehrerbetrachtungsweisen und mit Praktiken der Schülergruppenzuteilung beschäftigt. Und in dieser Anfangsphase der gemeinschaftlichen Besprechung ist im Wesentlichen zu Tage gefördert worden: Aus Sicht des Lehrpersonals sind „Ausländerschüler nicht gleich Ausländer“. Demgemäß liegen viel spezifischere Differenzierungs- und Zuteilungsmuster vor. In diesem Kontext haben sich die Diskussionsbeteiligten zuvor darüber verständigt, dass man sich als „positionierter Ausländer“ einer intensiven Überprüfung hinsichtlich des ethno-nationalen und kulturellen (einschließlich religionsspezifischen) Hintergrunds zu unterziehen hat; und dass ebendiese Inspektion für bestimmte Schüler/innen „wie sie“ ungute Konsequenzen in puncto Unterrichtserleben und Unterrichtsbeteiligung mit sich bringt: Als „Ausländerschüler mit muslimischem Background“ beschleicht einem nämlich in der täglichen Begegnung mit den eigenen Lehrer/innen das Gefühl, als Teil einer separierten Schülergruppe bewertet zu werden, die in *vielerlei* Hinsicht von den gefestigten schulischen Normen des „Deutsch-Seins“ differiert. In der Konsequenz müssen die derart Eingruppierten als „Sonderausländer“ herhalten und sie machen dementsprechend die Erfahrung, durch Schullehrer als „Ausländer schlechthin“, als „Prototypen der Anderen“ bestimmt zu werden. Und bedingt durch diese gesonderte soziale Stellung im Schulumilieu, so wurde eingangs argumentiert, wird den jeweiligen Betroffenen eine Sonderbehandlung zuteil. Konkret heißt das: Als „hingestellter Sonderausländer“, der den Lehrervorstellungen einer vermeintlich einheitlichen ethno-national-kulturellen Schulgemeinschaft in höchstem Maße nicht genügt, ist man dementsprechend in der Lehrerwahrnehmung unverhältnismäßig präsent.²⁷⁵

273Siehe das Gespräch der Gruppe 1; vgl. entsprechendes Kapitel: „Die verbalen Attacken gegenüber den Türken und Arabern – eine besondere Form rassistischer Artikulation.“

274Vgl. Kapitel: „Die viel spezifischeren Differenzierungs- und Zuordnungspraktiken der Lehrer/innen“.

275Siehe dazugehöriges Kapitel: „Von einer wirkungsmächtigen Hierarchie: Ausländer sind an Schulen nicht gleich Ausländer“.

Während die Minderjährigen im anderen Meinungs Austausch (siehe Gruppe 1) im Fortgang offenlegen – dass man abgesehen von der unliebsamen, intensiven Musterung und der Gruppenzuweisung zu den „optisch hervorstechenden Sonderausländern“ („den Türken und Arabern“) einer speziellen Form von verbalem Rassismus begegnet – kommen die Interviewten in der vorliegenden Austauschgruppe einer anderen großen Sache auf die Spur: Der Umstand, dass man nicht nur bloß in die Hauptgruppe („die Ausländer“) eingruppiert wird, sondern gleichzeitig als einer von „den Ausländern mit Islam“ differenziert und als solches sozial markiert wird, ist für den täglichen Schulbesuch folgenreich. Derart Positionierten widerfährt eine sehr spezifische Art der Diskriminierung, von der die übrigen, zwei großen Schülerkollektive²⁷⁶ gar nicht betroffen sind. Nach dem Grundverständnis der hier miteinander Diskutierenden kennen die Schulangehörigen der beiden genannten Gruppen *ebenjene* berüchtigte Form von Ungleichbehandlung überhaupt nicht, sind ihr im Unterricht niemals ausgesetzt gewesen und wissen folglich über die damit einhergehenden Beeinträchtigungen nicht Bescheid. Ihrer Auffassung zufolge ist die Rede davon, seitens der Pädagogen *„durch eine Religionsbrille angeschaut und dementsprechend behandelt zu werden*. Soll heißen, man wird in einem bestimmten Unterrichtskontext nicht als einmalige Person, als Unikat eingestuft. Stattdessen wird man vordergründig als Träger „seiner Religion“, eines vermeintlich einheitlichen Islams reduziert.

In einer Ausgangslage wie dieser, so machen die Heranwachsenden geltend, haben sich all diejenigen („die besagten Sonderausländer“) mit fixierten Lehrererwartungshaltungen abzumühen und durchleben nicht selten einen Repräsentationsdruck, die Stellung „als eine/einer vom Islam“ übernehmen zu müssen. In Anbetracht dieses kollektiven Problembewusstseins konzentrieren sich die interviewten Jugendlichen im Weiteren darauf, untereinander abzuklären, wie die Schulbedingungen für die Betroffenen ausgestaltet sind –

²⁷⁶Aus dem Blickwinkel der Interviewten handelt es sich dabei um die folgenden Schülergruppen: die „normkonformen Ausländergruppierungen“, die den schulisch etablierten ethno-national, kulturellen Vorstellungen über das „Deutsch-Sein“ um einiges mehr entsprechen und die „deutsche Schülerschaft“, die ebendiesen Annahmen „gerecht wird“ und die als Repräsentanten „des Gewohnten, des Typischen“ angesehen sind.

die ganz gleich ob sie wollen oder nicht, in der schulischen Rangordnung als „die Ausländer mit muslimischem Background“ festgesetzt sind. Aus dem Datenmaterial ist deutlich zu entnehmen: Dieser Angelegenheit räumen sie eine hohe Priorität ein und sie setzen alles daran, die aufkommenden Fragen strukturiert zu bearbeiten.

Tariqs Eingangsthese und die erste Bestandsaufnahme: „Die Religionsbrille – was ist das?“²⁷⁷

Ein solch problemorientierter Dialog über Schule kommt durch die Eingangsthese von Tariq in Schwung: Beim Stichwort „Lehrer“ falle ihm auf, dass ein Großteil der Lehrerschaft „all jene Ausländer mit Islam“ auf eine merkwürdige Weise fixiert; dass sie eben jenen Schülerpersonenkreis andauernd durch eine „*Religionsbrille*“ inspizieren und die jeweiligen

Schüler/innen genau aus diesem Blickwinkel unter die Lupe nehmen. In seiner Weiterführung deckt Tariq auf, dass jener bedenkliche Vorgang „Personen oberflächlich durch eine Religionsbrille wahrzunehmen“ eine Fremdzuschreibungspraktik darstellt, die den Einzelnen im Schulalltag stark einschränkt. Denn infolgedessen wird völlig übersehen, wer man eigentlich ist – nämlich jemand mit einmaliger Persönlichkeit und eigener Lebensgeschichte. Alles in allem, so folgert Tariq, werden die davon Betroffenen zu „Religionsgruppenmenschen“ essentialisiert und angesichts ebendieser Fremdbestimmung verlieren sie ihre unvergleichlichen Eigenheiten, durch die sie sich letztendlich auszeichnen.

Mit Blick auf die weitere Gesprächsentwicklung lässt sich festhalten: Tariqs mündliche Ausführungen zur „Religionsbrille“ und zur einhergehenden Festsetzung als „Religionswesen“ stoßen unter den restlichen Teilnehmenden auf jede Menge positive Resonanz. Diese beiden von ihm hervorgebrachten

²⁷⁷Vgl. G4 Z 133 - 213

Formulierungen einschließlich der darin umfasste Sinngehalt werden fortan von den anderen Gesprächsbeteiligten aufgegriffen. Der besagte Ausdruck („Religionsbrille“) wird zu ihrem zentralen gedanklichen Konzept. Er dient ihnen als Orientierungshilfe, um sich als Heranwachsende jene Erscheinung von Fremdtypisierung begreifbar zu machen und um sich gegenseitig verständlich zu machen, was sich in der Schüler-Lehrer-Kommunikation abspielt, wenn man gegen seinen Willen auf die Daseinsform als „Religionsgruppenmensch“ beschränkt wird. Tariqs Beitrag liefert somit einen entscheidenden Impuls für den weiteren Diskussionsverlauf. Von da an führen die jugendlichen Interviewten eine erste Bestandsaufnahme zu diesem wahrgenommenen Sachverhalt durch. Zusammen gehen sie der Sache auf den Grund, was das Unterrichtphänomen für die Betroffenen konkret bedeutet – eben „durch die Religionsbrille angestarrt“ und als Bestandteil von „Religionswesen“ herabgemindert zu werden; und vor allem welche folgenschweren Konsequenzen sich daraus für die Schulbeteiligung ergeben.

Im Kontext ihrer Ermittlungen diesbezüglich finden die Interviewten im Wesentlichen heraus: Bedingt durch entsprechende Betrachtungs- und Zuordnungsweisen – nämlich Schüler/innen in erster Linie als „Vertreter des Islams“ hinzustellen – tragen Pädagog/innen befremdliche Erwartungen an einen heran. Und hierdurch wird das eigene Schulerleben auf das Empfindlichste gestört. Denn in verschiedenen Zusammenhängen wird eine innere Belastung ausgelöst, fortwährend den *einen* Islam auf grundlegende Weise repräsentieren zu müssen – sei es in Bezug auf Wissensbestände, Verhaltensweisen oder hinsichtlich des optischen Auftretens, wie etwa bei der Auswahl der Bekleidung und beim Auftragen von Kosmetik.

Die „Ayatollahs“ – die fremdzugeschriebenen Islamexperten:

Wenn man lediglich Schüler ist, aber dennoch alles ganz genau über *den* Islam wissen muss und einen angeblich immanenten Wissensbestand vorzuweisen hat

Sarah ist die Teilnehmerin, die als erstes auf Tariqs Eingangsthese eingeht, sich darüber Gedanken macht und hieraus ihre persönlichen Folgerungen zieht: Wer während des Unterrichts öfters kritisch durch eine „Religionsbrille“ begutachtet wird, der wird in der Konsequenz sehr schnell in die „Islam-Kiste“ hineingesteckt. Konkret bedeutet das: Pädagogen bilden sich ein, dass man als „Religions-Fuzzi“, als stereotypisiertes Religionswesen den Durchblick über sämtliche Bereiche hat, die in irgendeiner Weise etwas mit *dem* Islam zu tun haben und dass man zudem unablässig ein entsprechendes Wissen griffbereit hat.

Im Anschluss an diese wesentliche Beobachtung stellen die zwei Diskussionsbeteiligten, Sara und Tariq, im gemeinsamen Dialog fest: In diesem Kontext tritt ein Grundmuster in Erscheinung, was die Auferlegung von Gruppencharakteristiken anbetrifft. Genauer genommen bekommt man vom pädagogischen Personal die vermeintliche Rolle eines „*Ayatollahs*“ aufgehalst – sozusagen die eines Islamexperten. Und eine derartige Sonderfunktion ist mit Widrigkeiten verbunden. Unter Verweis auf eigene Erfahrungen veranschaulichen die beiden im Folgenden, dass man aufgrund von ebendiesen Lehrererwartungen sodann Überforderungssituationen durchlebt: Denn wer in den Augen der Schullehrer/innen „einer vom Islam ist“, hat sich mit der entsprechenden Materie bis ins kleinste Detail auszukennen. Der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin sollte gefälligst allumfassend Auskunft über zugehörige Sachverhalte geben. Darüber hinaus muss er/sie der Verpflichtung Rechnung tragen, das vermeintlich immanente Wissen – welches angeblich im Nu mit der Angehörigkeit zum Islam erworben wurde – eben jeder Zeit im Unterricht auf Abruf präsent zu haben und es unter Beweis zu stellen.

Um die Existenz eines solchen Risikos für ebenjene platzierten „Sonderausländer“ zu unterstreichen, entwerfen Sarah und Tariq Fallbeispiele von üblichen Drucksituationen, welche man als aufgezwungener „Ayatollah“, als quasi Islamexperte immer wieder im Unterrichtsalltag erfährt.

Die Überanstrengung:

Sich als Schüler und damit als Nichtfachmann bis ins klitzekleinste Detail auskennen zu müssen – sogar darüber, „was Ameisen im Islam dürfen und was nicht“²⁷⁸

(Sarah, Gruppe 4)

Sarah skizziert eine Unterrichtsgegebenheit, die sich zum Zeitpunkt der vorliegenden Befragung erst neulich („letzten Montag“) ereignet hat und die ihr somit noch präsent im Kopf ist. Bei ihrer Falldarstellung geht es ihr im Kern darum, auf das Überanstrengungsspotenzial aufmerksam zu machen, welches in der Fremdzuschreibung als „Islam-Alleswisser“ und in den dazugehörigen unangenehmen „Ayatollah-Ausfragepraktiken“ steckt – jenen blitzartig auftauchenden, teilweise völlig aus dem Unterrichtskontext gerissenen Befragungen.

Und dies zu untermauern, berichtet sie den Gesprächspartnern über jene Geschehnisse, die sich vor Kurzem aus ihrer Sicht wie folgt zugetragen haben: Ihre Gemeinschaftskundelehrerin baut sich plötzlich vor ihr auf und erwartet, dass sie ihr wie auf Kommando erklärt, warum in einer bestimmten Koransure etwas zu Gewalt, Folter und dem Töten von Ungläubigen steht. Diese knallharte und aus dem heiteren Himmel kommende Frage ist ein unerwartetes Ereignis, welches einem wie ein Paukenschlag erscheint. Man sitzt mit offenem Mund da und rechnet nicht mit einer derartigen „Hammerfaust-Frage“. Gerade sitzt man noch da, quatscht mit seiner Sitznachbarin und die Welt ist noch in Ordnung. Vor fünf Minuten ging es noch um die bekannten großen Themen, um „die arabischen Länder, Naher Osten und Ölquellen“ und noch um einiges mehr. Und dann passiert erneut so etwas Typisches, das man nur zu gut kennt. Ruckartig, ehe man sich versieht, wird man von dem Gespräch mit der Freundin herausgerissen und mit dieser höchst komplizierten Anfrage konfrontiert.

Ihres Wissens tritt bei dieser geschilderten extremen („krassen“) Gegebenheit etwas zum Vorschein, das für ebenjene „Ayatollah-Befragungen“ charakteristisch ist. Lehrkräfte stellen beileibe Anforderungen, die als bloßer Schüler überhaupt gar nicht zufriedenstellend zu erfüllen sind. Unter

²⁷⁸Vgl. G4 242 - 382

Bezugnahme auf vermittelten Lebenserfahrungen ihres Vaters stellt sie hierzu fest: Der Koran könnte ernst gemeint („ohne Witz“) mindestens sechzig Jahre studiert werden. Und selbst dann würde die betreffende Person noch immer „unendlich viele Fragezeichen im Kopf haben“, sprich vor ungeklärten Fragen stehen. Zurückkommend auf den besagten Vorfall mit der ausfragenden Lehrerin sieht sie in deren Verhaltensweise ein gängiges überhöhtes Anspruchsdenken widergespiegelt: Nach Sarahs Urteil müsste eigentlich jedem klar sein, dass der Koran ein Leben lang intensivst durchgelesen werden muss, um seinem Inhalt auf den Grund zu gehen und um ihn letztendlich in all seinen Dimensionen nachzuvollziehen. So gesehen kapiert ihn lediglich eine geringe Anzahl von Menschen – hauptsächlich ältere und belesene, kluge Frauen und Männer. Unter dem Strich, so sieht es Sarah, erschließt sich nur einem kleinen Personenkreis die Gesamtheit der religiösen Lehre. *Ungeachtet dessen* verlangen Lehrpersonen von „Ausländern mit muslimischem Hintergrund“ etwas derart Unmögliches ab: „Jeder der Fatima, Murad oder Hasan heißt, soll schnell mal Ayatollah spielen und sollte bis ins klitzekleinste Detail alles über den Islam drauf haben. Er oder sie sollte sogar genau wissen, was Ameisen im Islam dürfen und was nicht“.

Das Verzwickte, genauer genommen das Dilemma: Wenn du merkst, dass du eigentlich von vornherein schon verloren hast“²⁷⁹
(Tariq, Gruppe 4)

Für Tariq, den Urheber der besagten „Religionsbrillen-These“, erweist sich ebenjene Festschreibungspraktik – also die Unterrichtsbefragung nach dem Motto „*Jetzt bist du mal auf der Stelle Ayatollah!*“ – hinsichtlich eines weiteren Aspekts als heikle Angelegenheit. Im Kontext seiner Fallbeschreibung spricht er ein aufkommendes Problem an, welches in seiner Perzeption fortwährend in dieser kommunikativen Herangehensweise zum Vorschein tritt.

Als betroffenes Mitglied „der Ausländer mit muslimischen Background“, sitzt

²⁷⁹Vgl. G4 402 - 511

man bei der Beantwortung solcher Fragereien im gewohnten Stil („Wieso ist das im Islam bei euch so und warum ist das bei euch nicht so?“) des Öfteren im „Schwitzkasten“; spricht man befindet sich einer verzwickten Ausgangslage wieder: In dieser Standardsituation baut sich bei einem Stress auf, da man als vorgeblicher Vertreter der Muslime auf dieser Erde, auf Teufel komm raus, zugehörige Informationen herauszugeben hat. Tariq zufolge ist einem dabei absolut klar: Einem derart erhobenen Anspruch ist nicht nachzukommen, da man mit diesen unterstellten Wissensbeständen („ein umfassendes Islamwissen von einem Angehörigen des Islam“) überhaupt nicht ausgestattet ist. Der Nichtbesitz dieser für selbstverständlich befundenen Kenntnisse geht laut Tariq darauf zurück, dass das Wissen über bestimmte islamische Sachverhalte von Anfang an nicht vorliegt, oder noch viel wahrscheinlicher, dass keinerlei Interesse an entsprechenden Themen besteht und sich hierzu kein Diskussionsbedarf ergibt.

An diesem Punkt, der Konfrontation mit der Mutmaßung Besitzer von „naturgemäßem“ Islamwissen zu sein, realisiert man nach Tariqs Einschätzung das Dilemma, welches in jener Ausgangslage zutage tritt: Einem geht ein Licht auf, dass man sich „verdammte noch mal“ nicht aus der vorgeschriebenen Rolle als „Ayatollah-Islamexperte“ befreien kann und dass man sich nicht ohne Weiteres den entsprechenden Nachforschungen entziehen kann. Ein Verneinen – ausgedrückt durch ein Kopfschütteln und ein kurzes Statement nach dem Schema *„Ich weiß es nicht!“* – wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern nicht ohne viel Aufhebens akzeptiert.

Erwartungsgemäß ergibt sich in diesem Zusammenhang eine grundlegende Komplikation: Diese lästige Angelegenheit ist nicht anhand der Strategie *„Ehrlichkeit“* zu meistern. Als beinahe unmöglich stellt sich heraus, Unkenntnisse über islamspezifische Inhalte zu offenbaren und aufrichtig zuzugeben, dass man von der betreffenden Materie keinen blassen Schimmer hat. Im gleichen Augenblick ist die offensive Verweigerung – eine andere Variante der *„Ehrlichkeit“* – auch keine Option. Der betreffende Schüler, die betreffende Schülerin kann dem Pädagogen nicht einfach keck entgegen, dass er/sie keine Lust dazu verspürt, Erläuterungen diesbezüglich von sich zu geben. Weitere Versionen der *„Ehrlichkeit“* scheiden ebenso aus. Jene

„Ayatollah-Fragereien“ können nicht ignoriert werden. Auch kann der Lehrkraft nicht vorgespielt werden, man hätte die Frage überhaupt nicht mitbekommen.

Die ausweglose Situation in puncto Festsetzung („als Ayatollah-Islamalleswisser“) macht sich auch darin bemerkbar, dass einem ebenso die Taktik *„Vortäuschung von falschem Wissen“* nicht weiterhilft: Indem man Antworten einfach „zusammenbastelt“, sich unter Zuhilfenahme seiner Fantasie etwas ausdenkt, was von vornherein nicht der Wahrheit entspricht, kann man sich aus dieser misslichen Lage nicht herausholen. Es besteht das Risiko, dass der jeweilige Schulpädagoge möglicherweise belesen ist und dass dieser infolgedessen korrekte Informationen über islamische Sachverhalte aufgeschnappt hat und in der jeweiligen Thematik sachkundig ist. So oder so droht einem dann, beim Auftischen einer Lüge oder beim Unsinnreden auf frischer Tat ertappt zu werden.

Unter Berücksichtigung all dieser Nichtmöglichkeiten hat man nach Tariqs Erkenntnissen bei dieser speziell an die „Ausländer mit Islam“ gerichteten Lehrerpraktik („die Ayatollah-Befragung“) von Beginn an verloren: *Zum einen* existiert bei der erwähnten Verfahrensweise „Ehrlichkeit“ eine nicht von der Hand zu weisende Gefahr. Das Lehrpersonal könnte das unverstellte Verhalten – besser gesagt das freimütige Zugestehen, unwissend oder desinteressiert zu sein – als Anzeichen von Sturheit und Ungehorsamkeit missinterpretieren und könnte fatalerweise schlussfolgern: Der Schüler oder die Schülerin widersetzt sich jetzt gerade den Anweisungen und ist nicht gewillt, dem Folge zu leisten, was von ihm oder ihr verlangt wird – nämlich Auskunft über „selbstverständliches“ Islamwissen zu erteilen. *Zum anderen* ist es bei der wissentlichen Vorgabe falscher, erfundener Angaben nicht unwahrscheinlich, vor der gesamten Schulklasse als Blender enttarnt zu werden. Ganz egal, welche dieser beiden Schülertaktiken die Zugehörigen („die Ausländerschüler/innen mit Islam“) auswählen, so stehen all jene, nach Tariqs Auffassung, am Ende als Verlierer da. Analog zu einem Computerspiel erzielt man als Betroffener das Endergebnis „Game Over“.

**Dem Anspruch gerecht werden, in puncto Verhaltensweisen
„authentisch“ zu sein und sich demnach zu 100 Prozent
„islamkonform“ aufführen zu müssen**

In der vorliegenden Gesprächsphase²⁸⁰, in der die Jugendlichen die Schulsituation der gesonderten „Ausländergruppe mit muslimischen Background“ bereden und vor allem deren Platzierung als „Islamexperten“ erörtern, schaltet sich der 15-jährige Cem ein. Er verkündet, ihm sei zu dem berüchtigten Lehrerwahrnehmungsmuster, ebenjene Schülergruppe „durch eine Religionsbrille zu beäugen“, ein *ganz neuer* Gesichtspunkt aufgefallen. Ein bis dahin noch nicht berücksichtigter Begleitumstand wird von ihm unterbreitet, der seines Erachtens unerfreulicherweise hinzutritt, wenn man in Bezug auf seinen Persönlichkeitskern als Religionswesen abgewertet wird: Wenn von vornherein die Tendenz besteht, dass man in der Schüler-Lehrer-Beziehung als Religionsträger beschränkt wird, dann kommt eins zum anderen. Konkret bedeutet das: Die davon Betroffenen bekommen nicht einzig die Funktion als „Islamexperten“ auferlegt. In Ergänzung hierzu erwartet die Lehrerschaft von all denjenigen, sich im Unterricht ganzheitlich auf eine vorgeschriebene Art aufzuführen, wie es für den „Ausländerschülerkreis der Muslime“ angebracht ist.

Unmittelbar nach seinen Bekundungen nimmt Cem zu diesem eingebrachten Punkt eine Klarstellung vor: In Wirklichkeit geht es bei dieser persönlichkeitseinschränkenden Anweisung darum, als Schülerin und Schüler den entsprechenden *Lehrervorstellungen* allumfassend zu genügen und sich demgemäß exakt so verhalten, wie in ihren Augen „Ausländerpersonen mit muslimischem Hintergrund“ zu sein haben. In Zuge seiner fortführenden Erläuterungen bemüht er sich, gegenüber den Mitdiskutanten differenzierter herauszuarbeiten, was einem infolge ebensolcher Lehrererwartungen eingeredet wird, sprich welche Botschaft den Betreffenden letztendlich unterschwellig „verklickert“ wird. Dieses Unterfangen erweist sich als herausfordernd. Nach mehreren Versuchen stellt Cem schlussendlich seine

280Vgl. G4 532 - 598

Definition auf: Von Schulpädagogen wird dieser *eine* Anspruch nicht laut ausgesprochen. Anstelle dessen drücken sie es in Form komischer Sonderbehandlungen aus. Hierbei machen sie klar, dass sie von „all jenen“ einfordern, dass sie sich in den Verhaltensweisen „authentisch“ zeigen und dass sie demnach ihre Handlungen nach dem Grundsatz ausrichten, sich zu 100 Prozent „islamkonform“ aufzuführen.

Im Anschluss an Cems wesentliche Beobachtung wird die letzte, intensive Diskussionsphase eingeleitet. Unter Beteiligung seiner beiden Freundinnen Saida und Waisal loten sie gemeinschaftlich aus, auf welche Weise sich solche Forderungen im Unterricht manifestieren, ebendort wie „ein richtiger Muslim, eine richtige Muslimin“ in Erscheinung treten zu müssen. In den nachfolgenden Gesprächssequenzen spüren die drei im Wesentlichen auf: In Anbetracht dieser nicht unüblichen Essentialisierung – seitens der Lehrkräfte für eine vermeintlich einheitliche Schülergruppe gehalten zu werden, deren Mitglieder in ihrem Dasein von *dem einen* Islam durchdrungen sind und die nun als Repräsentanten ihrer Religion herhalten müssen – ist man schließlich Verhaltensbewertungen ausgesetzt, die in der Regel alles andere als wertneutral ausfallen. Hinsichtlich des Unterrichtsbetrags einschließlich dem optischen Auftreten erheben Lehrer/innen gegenüber den betreffenden Schüler/innen fragwürdige und zugleich bindende Ansprüche, welche schlussendlich auf vorurteilsbelasteten Beurteilungen basieren, wie sich „ein wahrhaftiger Muslim/eine wahrhaftige Muslimin“, in der Schulöffentlichkeit zu benehmen hat.

Die besagten Interviewten (Sauda, Wisal und Cem) vertreten dabei die Auffassung: Diese unberechtigte Inanspruchnahme, die Persönlichkeit dahingehend festzusetzen, hat nicht nur negative Auswirkungen auf das Unterrichtserleben und auf die selbstbestimmte Unterrichtsteilnahme. Angesichts ebenjener voreingenommenen Begutachtungen bilden sich unausgewogene Schulverhältnisse heraus: Im Vergleich zu den verschiedenen Schülergruppierungen werden an ihnen, „jener Sondergruppe unter den

Ausländern“, deutlich *strengere* Maßstäbe angelegt. Vorgaben werden somit aufgestellt, welche die Mitglieder jener zwei Hauptgruppen der Schulwelt nicht gerecht werden müssen. Sprich die „normkonformen, nicht-muslimischen Ausländer“ und die „Standard entsprechende deutsche Schülerschaft“ müssen sich entsprechenden Anweisungen nicht beugen.

Strikte Maßregelung bei Verstößen gegen die Verhaltensregeln:

**„Lüg doch nicht. Ich weiß du hast ein Kaugummi im Mund! Und bei euch im Islam heißt es doch, du sollst nicht lügen“²⁸¹
(Cem, Gruppe 4)**

Mittels der Skizzierung einer Unterrichtsbegebenheit, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung vor drei Wochen ereignet hat, verdeutlicht Cem: Als „Ausländer mit muslimischem Background“ sollte man darauf vorbereitet sein, bereits bei kleinen Verstößen gegen Unterrichtsverhaltensregeln auf eine strikte Weise gemäßregelt zu werden. Man sollte sich eben darauf einstellen, dass im Falle von belanglosem Fehlverhalten übermäßig rigide und entsprechend voreingenommene Zurechtweisungen erfolgen. Unter diesen Umständen, so erklärt Cem, ist es nicht ungewöhnlich, dass Schulpädagogen das Anstellen von geringfügigem Unfug – welchem keinem Unterrichtsbeteiligten wirklich weh tut, welcher keine unangenehmen Folgen und keine emotionalen Schädigungen nach sich zieht – durchaus unterschiedlich bewerten. Und so lässt sich nicht selten im Unterricht beobachten, dass *ein und dasselbe* regelverletzende Betragen zweier Schüler grundverschieden gehandhabt wird.

Eine solche Ungleichbehandlung hat sich auch während des besagten Unterrichtsvorfalles bemerkbar gemacht: Cem und sein nahestehender Freund und zugleich Sitznachbar Angelo kauen gleichzeitig auf unübersehbare, übertriebene Weise Kaugummi. Cem zufolge führen sie im Prinzip eine

²⁸¹Vgl. G4 Z 610 - 748

gegenüber Lehrpersonen provozierende Handlung aus, die zweifelsohne ein nicht den Regeln entsprechendes Unterrichtsbenehmen darstellt, welches man unbedingt einstellen sollte, sobald die Lehrkraft eintritt und den Beginn der Schulstunde einleitet. Und exakt in diesem Moment des „ungehörigen“ Auftritts kommt im Kontext der Ermahnung ein allzu rigider Bewertungsmaßstab zum Tragen: Sein „Christen-Ausländerfreund“, der seitens des zuständigen Lehrers nicht mit *dem* Islam in Verbindung gebracht wird, wird als Nichtangehöriger²⁸² vollständig ignoriert. Soll heißen, der Pädagoge vor Ort im Klassenzimmer akzeptiert sein Missverhalten stillschweigend und kehrt es, bildlich gesprochen, unter den Teppich. Hingegen werden Schulpersonen, „wie er, Cem“ – die aufgrund ihrer markanten Stellung als „Ausländer mit muslimischer Zugehörigkeit“ extrem auffallen und demnach unter permanenter Lehrerbeobachtung stehen – „logischerweise“ als erstes angesprochen und wegen ihrer Aufsässigkeit getadelt.

Nach Cems Urteil führt die weitverbreitete Lehrerannahme – „dass Ausländer mit Islam eben 100-prozentig Religiöse zu sein haben, die sich in puncto Verhaltensweisen ganz und gar den islamischen Vorschriften unterordnen“ – *nicht nur* dazu, das man beim ersten Anzeichen von Ungehorsam vorschnell herausgegriffen und dementsprechend gerügt wird. Seine Erachtens offenbart sich das eigentlich Schwerwiegende in der *Art und Weise* der Abmahnung: Bei der Formulierung der Kritik am schlechten Betragen beziehen sich Lehrer/innen häufig nicht auf persönliche Mängel sondern stattdessen auf die Religionsträgerschaft der Betroffenen. Und diese tendenzielle Herangehensweise bei der mündlichen Abstrafung lässt sich beispielhaft am Fortgang ebenjener „Kaugummi-Szene“ mit seinem Freund Angelo beobachten: Zurückkommend auf den besagten Fall, so versucht Cem sich im Anschluss an die harte Aburteilung durch den Lehrer möglichst schnell aus der Affäre zu ziehen. Dementsprechend wendet er umgehend eine aus seiner Sicht schülertypische Strategie an – obwohl man sich des eigenen Fehlverhaltens bewusst ist, wird die getätigte Aktion erst einmal kategorisch in Abrede gestellt. Und was das Begehen einer offenkundigen Ungezogenheit und das Abstreiten anbetrifft, so ist eben *auch* im „Kaugummi-Fall“ Folgendes exemplarisch hervorgetreten: An diesem Tag erfolgte keineswegs eine wertfreie Abmahnung,

²⁸²Das heißt, als Nichtmitglied der sozial separierten „Ausländerschülergruppe der Muslime“.

was das Leugnen („des Kaugummi-Kauens“) anbetrifft. Gewohntermaßen hat die Lehrkraft einen Bezug zu jener „Sondergruppenangehörigkeit“ hergestellt und hat sich von gefestigten Vorstellungen leiten lassen, wie sich „Ausländer-Muslime“ im Unterricht zu zeigen haben. Nach Cems Einschätzung ist es daher auch nicht weiter verwunderlich, dass er nicht auf der persönlichen Ebene zurechtgewiesen wurde und nicht für das belangt wurde, was er als Person „verbockt“ hat. In seinen Worten hat sein Klassenlehrer an diesem Tag stattdessen die „Islam-Karte herausgeholt“ und das Kaugummi-Kauen als auch das Bestreiten dieser „Tat“ mit entsprechenden Sprüchen quittiert: „Lüg doch nicht. Ich weiß du hast ein Kaugummi im Mund! Und bei euch im Islam heißt es doch, du sollst nicht lügen!“

Einer „sehr speziellen Schulumädchengruppe“ anzugehören – und die allseits bekannte Begebenheit:

„Und warum trägt ihr eigentlich kein Kopftuch? Ihr seid doch Musliminnen oder etwa nicht!“²⁸³

(Saida, Gruppe 4)

Neben Cem lässt auch die 14-jährige Saida Schulereignisse Review passieren. Ähnliche Zwischenfälle, welche sich zweimal im Sportunterricht und mehrfach im Deutschunterricht zugetragen haben, durchspielt sie noch einmal in ihren Gedanken. In Ergänzung zu diesen persönlichen Einblicken trägt sie vermittelte Schulerfahrungen ihrer viel älteren Schwester zusammen. In ebendiesen vorausgegangenen Interaktionen mit ihren Schullehrern als auch in den dargelegten Beobachtungen ihrer Schwester über deren damalige Schulzeit entdeckt Saida einen richtungsweisenden Anhaltspunkt für das Handeln von Lehrkräften. Sie folgert diesbezüglich, dass nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen, aber nichts desto trotz eine nicht zu unterschätzende Anzahl von ihnen, *eben auch* „Ausländermädchen mit Islam“

²⁸³Vgl. G4 Z 777 - 969

vordergründig als Religionsgruppenmenschen behandeln. Dementsprechend besteht bei ihnen die Erwartungshaltung, dieser Schülerkreis junger Frauen habe den *einen* Islam „eins zu sein zu kopieren“ und diejenigen sollten ihr optisches Auftreten konsequent nach entsprechenden islamischen Regeln ausrichten. Während der Aufdeckung dieser Problematik macht Saida darauf aufmerksam: Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass die bereits kritisierten Anforderungen („immer 100-prozentig der Inbegriff vom Islam sein müssen“) nicht nur an die besagte Sondergruppe („die Ausländerschüler mit Islam“) *als Ganzes* herangetragen werden.

Was das Ausmaß der Beeinträchtigung in der Schulwelt anbelangt, so ist es vielschichtig. In Ergänzung dazu werden die weiblichen Mitglieder dermaßen behelligt und unter dem Strich trifft es ebendiese „geschlechtsspezifische Untergruppierung“²⁸⁴ noch einmal *gesondert*. In Bezug auf diesen ermittelten Zustand lautet Saidas maßgebliche Erkenntnis: Innerhalb dieser speziellen Schulumädchengruppe sind es *insbesondere* „all jene wie sie“ – also junge Frauen, die keine islamische Kopfbedeckung tragen und die damit in den Augen des Lehrpersonals „islamkonformes Auftreten“ außer Acht lassen und die das allseits bekannte optische Zugehörigkeitssymbol von Musliminnen („das Stück Stoff auf dem Kopf“) nicht nachweisen – die *dann* infolge dieser „markanten“ äußerlichen Abweichung in regelmäßigen Abständen mit fixierten Lehrererwartungen²⁸⁵ in Kollision geraten.

Vor dem Hintergrund eigener Erlebnisse und überlieferter Berichte ihrer Schwester gelangt Saida im Hinblick auf diese Angelegenheit zu folgender Einschätzung: Sie, ihre ältere Schwester und daraus schlussfolgernd jene *sehr spezielle* Untergruppierung – „die Ausländermädchen mit Islam, welche ohne das symbolträchtige Kopftuch am Unterricht teilnehmen“ – geraten bisweilen in eine nicht unbekannte Begebenheit hinein. Denn in Anbetracht dieser Eigenschaftsfestsetzung („immer 100 Prozent eine islamisch Religiöse sein zu

284Aus Saidas Sicht handelt es sich dabei um die sehr spezielle Schulumädchengruppe – „die Ausländerschülerinnen mit muslimischen Background“.

285Lehrererwartungen im Hinblick darauf, „wie eine richtige Muslima, eine Islamkonforme auszusehen hat“.

müssen“) und der Tatsache, dass sich ebendiese besondere Mädchengruppe nicht an die dominante Lehrervorstellung anpasst („folgerichtig ein Hidschab zu tragen“) entstehen wiederholend Situationen, in denen man sich mit der *einen* berüchtigten vorwurfsvollen Frage abzumühen haben: „Und warum tragt ihr eigentlich kein Kopftuch? Ihr seid doch Musliminnen oder etwa nicht?“

Saidas Urteil zufolge erweist sich diese eigenartige Praktik der Ansprache als eine Überschreitung der Lehrerkompetenz: Denn während des offiziellen Unterrichts führen Lehrkräfte Ermittlungen zu persönlichen Befindlichkeiten und vor allem zu modischen Vorlieben („Kopftuch ja oder nein“). Somit werden Nachforschungen über einen Sachverhalt angestellt, für den der Lehrer/die Lehrerin nicht zuständig ist und der die eigene schutzwürdige Privatsphäre tangiert. Des Weiteren ist es von Saidas Standpunkt aus ein Ärgernis, wenn man als Betroffene augenblicklich feststellt, dass es sich bei dieser einen bedenklichen Fragerei um keine neutrale Erkundigung handelt; dass also keinerlei Absicht besteht, aufrichtig in Erfahrung zu bringen, aus welchen Gründen sich die jeweilige Schülerin gegen das Anziehen eines Kopftuchs entschieden hat. Der gezielte Austausch darüber, so merkt Saida an, hätte durchaus das Potenzial ein interessantes Gesprächsthema zwischen Lehrer/in und Schülerin zu werden. Im Normalfall schwingt allerdings im Tonfall des Pädagogen ein anklagender Ton mit und als Schülerin vernimmt man eine verletzende Botschaft – nämlich als „Ausländerfrau mit Islam“ von der äußeren Erscheinung her nicht mit den islamischen Bekleidungsvorschriften übereinzustimmen, sich also nicht so anzuziehen, „wie es für eine Muslima geziemt“ und schließlich hinsichtlich der eigenen Religionszugehörigkeit nicht „authentisch“ genug in Erscheinung zu treten. Nach Saidas Wahrnehmungsempfinden lautet somit die unangenehme „Message“, die sich hinter dieser Befragungspraktik versteckt: „Schau mal, du verhältst dich nicht wirklich wie eine richtige Muslima. Du trägst nicht das, was für jemand *wie dich* eigentlich vorgesehen ist!“.

Aus ihrer Perspektive beeinflusst ebendiese im Raum stehende Anschuldigung die Schülerin-Lehrer/in-Kommunikation: Der Blick des Schulpädagogen auf die betreffende Schülerin verengt sich und das entsprechende Mädchen wird nicht

mehr in der Gänze ihrer Persönlichkeit wahrgenommen. Denn wenn die Lehrperson in diesem Moment ebenjene berüchtigte „Religionsbrille aufhat“ – in einem nur *den* Islam sieht und sich demgemäß von der Annahme leiten lässt, Frauen „von denen“ haben doch alle so ein Stück Stoff zu tragen – ist sie zu Folgendem überhaupt nicht in der Lage: Sie wird der Individualität und der Freiwilligkeit überhaupt nicht gewahr, die sich hinter sich der Entscheidung („Tragen eines Hidschabs – ja oder nein“) verbergen. Laut Saida kann der Schullehrer oder die Schullehrerin angesichts dieser Betrachtungsweise nicht richtig erkennen, dass die Sache mit dem Kopftuch *nicht nur* etwas mit Religion, sondern vielmehr mit dem „freien Kopf“, mit der Entscheidungsfreiheit und der Willensbildung zu tun hat. Folglich wird durch eine solche vorurteilsbehaftete Lehrerherangehensweise vollständig ausgeblendet, dass jene Grundsatzfrage („Kopftuch, ja oder nein?“) in einem größeren Zusammenhang steht; dass sie nämlich als junge Frauen bei ihrer Schulteilnahme zum Ausdruck bringen, dass sie sich aus freien Stücken für oder gegen das Tragen dieser teils religiösen, teils modischen Kopfbedeckung entschieden haben.

Wenn das optische Auftreten auf dem Prüfstand steht:

Die für die „kopftuchtragenden Ausländerschülerinnen“ erschwerten Bedingungen sich modisch, stilbewusst zu bekleiden²⁸⁶ (Wisal, Gruppe 4)

Nach Saidas dargebrachten zentralen Erkenntnissen bringt die 15-jährige Wisal den allerletzten Diskussionsbeitrag ein. Im Rahmen ihrer Erkundungen, wie es um das hier gründlich besprochene Phänomen von Gruppeneigenschaftsfestsetzung²⁸⁷ bestellt ist, findet sie sodann heraus: Jene berüchtigte Anforderung mitsamt der dazugehörigen Überprüfung von Authentizität – „ob die vorliegende Schülerin eine richtige Religionsfrau ist“ – hinterlässt auch im Schulalltag einer *weiteren* Untergruppierung jener

286Vgl. G4 Z 1005 - 1203

287Das heißt, als eine Schülergruppe fremdbestimmt zu werden, die angeblich „vom Wesen her vom Islam durchdrungen ist“, die sich demnach in Bezug auf Verhaltensweisen und optischem Auftreten kontinuierlich an islamischen Vorschriften auszurichten hat und die sich im Unterricht dementsprechend „regelkonform“ zu zeigen hat.

„Ausländermädchen mit muslimischen Hintergrund“ ihre Spuren. Wisal zeigt sich hoch motiviert, den anderen Studienteilnehmenden aufzuzeigen, was sie mit dieser Aussage genau meint. Sie skizziert im Folgenden, wie die Ausgangsbedingungen für die Mitglieder einer *äußerst* separierten Mädchengruppierung ausgestaltet sind, die auf den ersten Blick mit dem Tragen des islamischen Kopftuchs den weitverbreiteten Lehrervorstellungen von „einer typischen Muslimin“ genügen.

Wisal argumentiert eingangs, dass das Anbringen einer Kopfbedeckung in den Interaktionen mit Lehrer/innen gewissermaßen ein zweiseitiges Schwert darstellt: Einerseits wissen die Schulpädagogen im Groben mit „was für einem Mädchen“ sie gerade eine Kommunikation aufnehmen. Dass heißt ohne großen Aufwand, ohne unnötige Recherchen zu betreiben, können sie die Religionszugehörigkeit augenblicklich registrieren. Und ein Stück weit fühlen sich die Lehrenden beruhigt, da man die Vorstellung von „der kopftuchtragenden Muslima“ erfüllt. Nach Wisals Empfinden macht sich hierdurch, durch die Begegnung mit etwas „vermeintlich Bekanntem“, bei ihnen öfters ein Entspanntsein bemerkbar, welches sich teilweise auf ihr Gegenüber, auf die Schülerin, überträgt. Abgesehen davon, so folgert Wisal, bedeutet dieser Umstand, dass ebenjene Mädchengruppe („die auf den ersten Blick scheinbar anständigen, islamkonformen Ausländermädchen“) in *höchstem Maße* mit entsprechenden lästigen Erwartungen überschüttet wird: Die Einzelnen bekommen also in der Unterrichtsteilnahme besonders stark zu spüren, den vermeintlich einheitlichen Islam verkörpern zu müssen. Sie erleben demnach Drucksituationen, bei denen sie merken, dass sie sich in puncto optischem Auftreten an komische Maßstäbe zu orientieren haben, die letztlich durch die Schullehrer/innen aufgestellt werden.

Unter diesen Voraussetzungen, so konstatiert Wisal, wird der eigene öffentliche Auftritt im Unterricht als auch in den übrigen schulischen Räumen – wie etwa in den Schulgängen oder auf dem Pausenhof – fortwährend durch das Schulpersonal auf den Prüfstand gestellt. Dies ruft erschwerte Bedingungen für

die besagte „spezielle Ausländermädchengruppe“ hervor: Sich nach modischen Kriterien stilbewusst zu kleiden und sich dementsprechend im Gesicht mit Make-up aufzuhübschen, erzeugt mal mehr mal weniger Irritationen bei den Klassenlehrer/innen. „Gerade jetzt“ zum Zeitpunkt der Erhebung sind nach Saidas Erkenntnissen die Dazugehörigen („die ausländischen Kopftuchträgerinnen“) einer unschönen schulisch kommunikativen Entwicklung ausgesetzt: Gegenwärtig greift in der allgemeinen Lehrerschaft die Vorstellung um sich, dass „all diejenigen“ hinsichtlich der Auswahl der Bekleidung und des Herrichtens „immer schön die Heiligen sein sollten, am besten nur mit langen, hässlichen Säcken herumlaufen dürfen und möglichst ihren ganzen Körper mit Tischdecken überziehen sollten“.

Infolge einer derart überhöhten und fragwürdigen Annahme ist, laut Wisal, sodann mit einem ganz bestimmten Vorgang zu rechnen, der einen als junge Frau und als Schulteilnehmerin massiv einschränkt: Es handelt sich dabei im Kern um den unbehaglichen Vorgang der Inspizierung des äußeren Erscheinungsbildes. Nicht selten macht man die unangenehme Erfahrung, dass man während des regulären Unterrichtsgeschehens einer derart vorurteilsbeladenen und rigorosen Lehrerbewertung unterzogen wird und dabei durchgehend von den Fußspitzen bis an das Kopfbende durchgecheckt wird. Und ebendieser Ablauf der Überprüfung, bei dem man als Betroffene sehr genau wahrnimmt, wie man jetzt gerade Zentimeter um Zentimeter visuell abgetastet wird und wie dabei der Kleidungs- und Schminkstil minutiös beäugt wird, verläuft Wisals Kenntnissen zufolge schablonenhaft ab. In diesem Augenblick der Musterung lassen sich die voreingenommenen Pädagogen von einem *einzigsten* Gedanken leiten: „Was die Zusammenstellung des Outfits und das Make-up anbetrifft, präsentiert sich die Schülerin auf eine Weise, wie das für eine Muslima „adäquat“ ist?“.

Nach Wisals Auffassung hat diese Form der Beeinträchtigung, ebenjene nicht unübliche „Kleider- und Kosmetikkontrolle“ folgenreiche Nachwirkungen. Denn wenn das gesamte äußerliche Erscheinungsbild dahingehend hinterfragt wird,

ob es „einer Muslima würdig ist“, bleibt es nicht nur bei diesen Gängeleien. Vielmehr machen sich längerfristig unter den Schülerinnen unübersehbare Ungleichheiten bemerkbar: Soll heißen, im deutlichen Kontrast zu den übrigen Schulumädchengruppen²⁸⁸ werden „*ausschließlich* sie“, die derart Eingeeordneten und Fremdzugeschriebenen, hinsichtlich modebewusster Aufmachung kritisch begutachtet und annähernd so durchleuchtet, als würden sie im Flughafen den Hochsicherheitsbereich passieren und mittels der dazugehörigen Kontrollgeräte erfasst werden.

Für Wisal stellt sich diese unausgewogene Überwachung der persönlichen Garderobe und des Auflegens von Make-up letztendlich als eine schulische Ausgangslage dar, mit der die besagte Mädchengruppierung („die Gruppe der kopftuchtragenden Ausländermädchen“) zurecht zu kommen hat. Komplizierte Verhältnisse tun sich schließlich für all jene jungen Frauen auf: Die Selbstpräsentation nach modischen Vorgaben, nach dem eigenen Geschmack und Gutdünken auszurichten, ist alles andere als eine einfache Angelegenheit. Nach ihren Schulerfahrungen hat man sich als davon betroffene Schülerin auf solche Zustände einzulassen. Es gilt „taktisch klug“ zu reagieren und sich Strategien im Umgang damit einfallen zu lassen. Was das Thema „Lehrer und persönliches Styling“ anbetrifft, so spricht Wisal abschließend die Empfehlung aus, im Kontext der täglichen Vorbereitung auf den bevorstehenden Schultag gewisse Vorüberlegungen anzustellen und entsprechende Vorsichtsmaßnahmen zu treffen: So gibt es Schultage, in denen einem früh morgens vor dem Spiegel bereits bewusst ist, heute „bestimmten Lehrertypen“ zu begegnen, die sich beiläufige Kommentare und fiese Anspielungen nach dem berüchtigten Muster („Wie läufst du denn als Ausländermädchen mit Islam herum?“) nicht verkneifen können. Ratsam sei es, gerade im Sommer auf auffällige Schminke, wie etwa auf blaue Lidschatten oder aber auf sehr enganliegende Bekleidung zu verzichten – um eben auf Nummer sicher zu gehen, weder einen blöden Lehrerspruch noch einen vielsagenden Blick zu kassieren.

288Nach Wisals Kenntnisstand gibt es in der Schulwelt ein zahlenmäßig „übergroßes“ Schülerinnenkollektiv der „Christenmädchen“, das hauptsächlich aus Katholikinnen besteht. Streng streng betrachtet setzt sich, laut Wisal, diese „riesengroße“ Gruppierung aus zwei Hauptgruppen zusammen – die „nicht muslimischen Ausländerinnen“ und die „deutschen Schulumädchen“.

Schlussbetrachtung

Nach der Nachzeichnung der Gruppengespräche erfolgt als aller erstes die Präsentation der zentralen Befunde. Im Anschluss daran werden diese Untersuchungsergebnisse diskutiert. Im Kern wird den Frage nachgegangen, inwiefern die aus dem Datenmaterial gewonnen Erkenntnisse Allgemeingültigkeit besitzen und welche Aussagekraft die Forschungsarbeit aufweist.

Darauffolgend wird die Forschungspraxis in den Blick genommen. Die Herausforderungen werden dargelegt, die sich im Zuge der rekonstruktiven Analyse von schulischer Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung ergeben.

Nach diesen forschungsrelevanten theoretischen Überlegungen werden zentrale Schlussfolgerungen in Bezug auf das Bildungssystem und auf die pädagogische Schulpraxis gezogen. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Studie junge Menschen ihre Schulwelt in hohem Maße mit diskriminierenden und ausgrenzenden Fremdzuschreibungen in Verbindung bringen, wird demgemäß eine entscheidende Forderung eingebracht: Bei der Umsetzung von kinder- und jugendgerechten Schulen ist primär darauf zu achten, dass das menschenrechtlich fundierte Konzept der Antidiskriminierung die wesentliche Bildungsprogrammatik ist.

Zusammenfassung der zentralen Befunde

In dem vorliegenden Dissertationsprojekt ist ein Untersuchungssample erstellt worden, das aus Heranwachsenden aus Einwanderfamilien besteht. Diese ausgesuchten Jugendlichen sind gezielt zu Schulerfahrungen und zu Kenntnissen über Schule befragt worden. Als zentraler Befund dieser Erhebung lässt sich festhalten: In den ausführlichen Beschreibungen zu den

wahrgenommenen Schulverhältnissen als auch in ihren Interpretationen einschließlich ihren Entwürfen von schulischen Risiken spiegelt sich ein *konjunktiver schulischer Erfahrungsraum* wider.

Es ist unverkennbar, dass die Diskussionsbeteiligten (im Alter zwischen 14 und 19 Jahren) die Erfahrung machen, im Schulumilieu unwiderruflich an ein übergeordnetes Schülerkollektiv, an die „Ausländerschüler/innen“ angegliedert zu sein. In zwei Gruppenbesprechungen legen die Interviewten ihre Eindrücke offen, in Ergänzung dazu in eine markante „Sondergruppe der Ausländer“²⁸⁹ eingegliedert zu sein. Nach ihrem Wahrnehmungsempfinden erhalten alle Schüler/innen, die den an Schulen vorherrschenden Normvorstellungen einer vermeintlich homogenen ethno-natio-kulturellen Gemeinschaft „der Deutschen“ nicht voll und ganz genügen, ohne Zutun ihrerseits einen nachteiligen Status als „Ausländer“ oder gar als „Sonderausländer“ zugewiesen. Ihren Beobachtungen zufolge bedeutet das in erster Linie, dass man in den Betrachtungsweisen des schulischen Lehrpersonals als „typischer Ausländerschüler“ verbucht wird oder obendrein den „*besonders* auffälligen Anderen“, gewissermaßen den „Prototypen der Ausländer“ zugeordnet wird.

Unter Berücksichtigung einer solch reflektierten schulischen Erlebniswelt bestätigt sich, was sowohl in der deutschsprachigen jugendzentrierten Migrationsforschung als auch in den jungdororientierten Rassismusstudien empirisch nachgewiesen wurde: Die hier Untersuchten sind als junge Menschen aus Migrantenfamilien grundsätzlich in unvorteilhafte, machtvolle Gesellschaftsstrukturen eingelassen, die für sie einige Unsicherheiten bergen,

289Die Minderjährigen in Gruppe 1 finden heraus, dass es aus ihrer Sicht inmitten der „Hauptgruppe der Ausländer“ eine von den optischen Kriterien des „Deutsch-Aussehens“ stark abweichende „Sonderausländergruppe“ gibt („die Türken und Araber“). Hingegen machen die Teilnehmenden in Gruppe 4 aus, dass nach ihrem Wahrnehmungsempfinden „die Muslime an sich“ eine geschlechterübergreifende „Sondergruppierung unter den Ausländern“ darstellen – da sie im Kontrast zu den „gewöhnlicheren Ausländeruntergruppen“ auf augenscheinliche Weise von ethno-natio-kulturellen Standards differieren; vgl. dazugehöriges Kapitel: „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer anzugehören“.

was die Anerkennung der eigenen Zugehörigkeit zur sozialen Gemeinschaft anbetrifft. In einer Migrationsgesellschaft sind sie durch ihre Schulteilnahme in ein Bildungssystem und in dazugehörige schulisch-institutionelle Gefüge involviert, in denen schwerwiegende Unterscheidungen zwischen „Ausländischem-Ihr“ und „Inländischem-Wir“ auf sie einwirken (vgl. Mecheril 2003).²⁹⁰ Unter diesen gesellschaftlichen und schulischen Ausgangsbedingungen erfahren sie fortwährend am eigenen Leib, nicht als einzigartige Individuen sondern als Teil einer Gesellschaftsgruppe der „Nichteigenen“ rangiert und dementsprechend markiert zu werden. Dementsprechend begegnen ihnen in den Schüler-Lehrer-Interaktionen stets Situationen, in denen ihre zugewiesene gesellschaftliche Position („als Nichtursprüngliche“) erneut bestätigt wird und in denen ihnen dabei vor Augen geführt wird, dass sie *auch* in den schulischen Sozialräumen als Migrationsandere, sprich als „Ausländer/innen“ gelten.

In der eingehenden Analyse hierzu zeigt sich, dass die untersuchten Adoleszenten in Anbetracht dieser auf sie einwirkenden gesellschaftlichen und schulischen Konstellationen („als Migrationsandere fremdbestimmt zu werden“) sich ähnliche Erfahrungsbestände aneignen: In den Beziehungen mit den Schulpädagog/innen kommen sie *nicht* mit offensiven rechtsextremistischen und gruppenbezogen menschenfeindlichen Verbalangriffen in Berührung. Die Mehrheit von ihnen sieht sich in der Schüler-Lehrer-Kommunikation keiner unzweideutigen rassistischen Artikulation ausgesetzt.²⁹¹ Stattdessen bemerken

290Jugendzentrierte Migrationsforschung, die aufzeigt, dass sich die Zugehörigkeitsarbeit und die soziale Inklusion in die Gesellschaft bei migrantischen Minderjährigen – aufgrund ebendieser übermächtigen gesellschaftlichen Differenzierungen zwischen „Ausländischem-Ihr“ und „Inländischem-Wir“ – als riskant erweist, siehe etwa: Mecheril 2003; Schramkowski 2007; Geissen 2010; Riegel/Geissen 2010; hinsichtlich jugendorientierter Rassismusforschung, die zu gleichen Ergebnissen kommt, siehe Scharathow 2014; Terkessidis (2004); Willems/Leiprecht 2009 und Salentin 2007.

291Die Diskussion der Gruppe 1 stellt in dieser Hinsicht eine Ausnahme dar. Im Fokus ihrer Erörterungen steht die Erkenntnis, dass „ihre Sonderausländergruppe“ mit einem besonders ausgeprägten verbalen Rassismus in Berührung kommt. Siehe hierzu folgendes Kapitel: „Die verbalen Attacken gegenüber „den Türken“ und Arabern“ – eine besondere Form der rassistischen Artikulation“.

sie in der täglichen Verständigung mit dem Lehrpersonal *latente* Unterscheidungspraktiken, die sie als verdeckt gehaltene Ungleichbehandlungen und einschränkende Sonderbehandlungen erleben und die aus ihrer Sicht die Unterrichtsteilnahme auf das Empfindlichste stören. Diese Erscheinungsformen werden von ihnen letztendlich als subtiler, unter der Oberfläche gehaltener *Alltagsrassismus* erfahren, der durch Außenstehende als etwas „Banales“ bewertet werden kann (vgl. Terkessidis, 2004) – der aber für die davon Betroffenen ein höchst schmerzhafter Übergriff auf die eigene Persönlichkeit und auf die Eigenverantwortlichkeit bedeutet.

Zu diesem Punkt belegt das Datenmaterial eindringlich, dass die hier Zu-Wort-Kommenden in der Hauptsache in wiederkehrenden prekären Unterrichtsmomenten durchleben, angebliche askriptive Gruppeneigenschaften auferlegt zu bekommen und währenddessen eine unvorteilhafte Gruppenidentität aufgebürdet zu bekommen, die mit dem eigenen Selbstbild in keiner Weise übereinstimmt; und dass sie demnach aufspüren, auf diese Weise als „einer von den Ausländerschülern“ oder gar als „einer aus der Sondergruppe der Ausländer“ fremddefiniert zu werden.

Derartige Vorfälle stellen einen nicht unerheblichen Teil ihres schulischen Erlebnisrepertoires dar. Ihr Gedankenaustausch ist angefüllt mit persönlichen Impressionen, in heiklen oder sogar in „richtig gefährlichen“ Situationen während des Unterrichtsgeschehens als Angehörige einer „ethnisch, national und kulturell abweichenden Schülerschaft“ festgelegt zu werden und dabei mit vermeintlichen unabänderlichen gruppenspezifischen Wesensmerkmalen versehen zu werden und hierdurch unerwünschte Attribute unterstellt zu bekommen.

In Bezug auf solche Vorgänge von Fremdzuschreibung werden in vier der insgesamt sechs Gruppeninterviews²⁹² Erfahrungen eingebracht, wonach man als „hingestellter Ausländer“ seitens der Lehrer/innen spezifische Defizite nachgesagt bekommt – sprich man der Unterstellung ausgesetzt ist, ein

292Vgl. entsprechendes Kapitel: „In kritischen Momenten als Zugehörige von Defizitären und Komplett-Andersartigen fremdbestimmt zu werden“.

mangelbehaftetes Benehmen an den Tag zu legen und somit wie ein „typischer Ausländerschüler“ aufzutreten oder aber einem suggeriert wird, „gängige Leistungsdefizite der Ausländer“ in sich zu tragen. Den Interviewten zufolge haben die betroffenen Schüler/innen gleichzeitig mit Mutmaßungen von einer „vollständig anderen Wesensart“ klarzukommen. Und demgemäß finden sich die Diskriminierungsbetroffenen mitunter in Unterrichtssituationen wieder, in denen sie auf fragwürdige Weise mit außergewöhnlichen Gruppeneigenheiten ausgestattet werden und sie so in ihrem Dasein als Mensch idealisiert werden.²⁹³

Solche Unterscheidungspraktiken, anhand denen Lehrkräfte ihre Schüler/innen mittels der mächtigen Differenzlinie („Ausländischem-Ihr und Inländischem-Wir“) auseinanderhalten, werden von den Studienteilnehmenden im Einzelnen wie folgt wahrgenommen: Als zugeschriebener „Anderer-Schüler“ wird einem durch einen bestimmten Lehrerschlag, durch eine in in ihrer Größe nicht zu unterschätzende Teilgruppe der Lehrerschaft oder gar durch die absolute Mehrheit der Pädagogen in Form von *verdeckten* Handlungen die eine Kernaussage vermittelt – nämlich gegenwärtig so aufzutreten, wie das „für einen Ausländerschülertyp“ bezeichnend ist. Oder aber Schulpädagogen demonstrieren die Erwartungshaltung, dass man die „für seine Schülergruppe vorgesehenen“ Sonderaufgaben/Sonderfunktionen gefälligst zu erfüllen hat und dass man dementsprechende Handlungen auszuüben und passende Verhaltensweisen an den Tag zu legen hat, „die einem eben als Ausländer oder gar Sonderausländer obliegen“.

Bei der Identifizierung solcher nicht unüblichen Unterrichtsvorfälle realisieren die Befragten zudem: Trotz der für selbstverständlich befundenen Gruppenangliederung²⁹⁴ („an die Ausländerschülergruppe“) sind sie in erster Linie junge Menschen mit unverwechselbaren Eigenschaften und dennoch werden sie bei bekannten, stets wiederholenden Unterrichtsgegebenheiten in

293Vgl. zugehöriges Kapitel: „Die bunten Vögel, die angeblichen Exoten, die sehr spezielle Eigenschaften und Fähigkeiten besitzen und dadurch Herausragende sind“.

294Das grundsätzliche Nichthinterfragen einer derartigen Gruppenangliederung im schulischen Sozialgefüge wird im Fortgang erläutert.

ihren Worten „vereinheitlicht“. Fachlich ausgedrückt, so durchleben sie Empfindungen, vor den Augen aller Anwesenden homogenisiert und zugleich ethnisiert und kulturalisiert zu werden und im Endeffekt als Schüler/innen festgesetzt zu werden, die „nichtdeutsche“ Wurzeln haben und die *für immer* die „kulturell, national und ethnisch Fremdartigen“ bleiben.

Fremdzuschreibungen dieser Art und das damit einhergehende Realisieren – dass man in bedenklichen Unterrichtsmomenten als „Ausländerwesen“ oder vielmehr als „Sonderausländer“ reduziert wird – präsentieren sich für die Untersuchungsteilnehmenden als Eingriffe in ihre Selbstbestimmtheit, die alles andere als eine Belanglosigkeit darstellen und die demnach nachhaltige negative Konsequenzen haben: Denn infolge ebendieser Unterscheidungspraktiken wird einem die vollwertige Mitgliedschaft in einer vermeintlich homogenen ethno-natio-kulturellen Schulcommunity verweigert und dabei wird einem die Berechtigung abgesprochen, in „der Schulgemeinschaft der Deutschen“ ein Gleichrangiger zu sein. In diesem Zusammenhang bemerkt man als Diskriminierungsbetroffener, dass Lehrkräfte einem unterschwellig klarmachen, „nicht gänzlich von hier zu sein“, somit im Klassenraum nicht zu den „Eigenen-Leuten“ anzugehören und daher „fremdartig“ und nicht ausreichend „genuin“ zu sein. Solche aufgespürten Handlungsweisen deuten die interviewten Jugendlichen als eine nachdrückliche Hervorhebung, dass sie ganz gleich welche persönlichen Anstrengungen sie unternehmen, sie auf der schulischen Interaktions- und Kommunikationsebene niemals für ein gleichgestelltes Mitglied innerhalb der „Schulcommunity der Ortsansässigen“ befunden werden und dass ihnen letztlich die Anerkennung als „normale, gewöhnliche Schüler/innen von Hier“ verweigert wird.

Unter Rückbezug auf das soziologische Grundlagenwissen zu Diskriminierung ist ebendieses in den Diskussionen problematisierte Erfahrungsspektrum in seiner Beschaffenheit als *negative Fremdtypisierung* einzustufen – die in sozialen Gruppenkonstruktionen wirksam wird: Gemäß den Theoretisierungen von Schütz (1972) ist darin eine prägnante Ausprägung von Diskriminierung

umfasst.²⁹⁵ Wenn im Zuge von Gruppenbildung ungünstige Machtkonstellationen entstehen und dabei Vorgänge von *aufgelegten* Zuordnungen zum Tragen kommen, ist demnach der Tatbestand der Diskriminierung erfüllt. In diesem Fall verläuft die Nachteil bringende Gruppenformation in dieser Weise, dass von außen eine kollektive Eigenschaftszuschreibung erfolgt, welche im Ergebnis dazu beiträgt, dass die gesamte Persönlichkeit von Individuen oder breite Schichten davon typisiert werden (1972:236). Und im Zuge dessen nehmen die betroffenen Personen bewusst davon Kenntnis, dass sie eine unzulängliche Gruppenangehörigkeit und eine dementsprechende Zwangsidentität als „Andere“ aufgehalst bekommen. In diesem Kontext begreifen die Diskussionsbeteiligten, dass ihnen innerhalb des schulischen sozialen Machtgefüges eine Angliederung an eine untenstehende soziale Gruppierung aufgenötigt wird. Darüber hinaus realisieren sie, dass solch diskriminierenden Zuschreibungsprozessen etwas Aufgezwungenes und Unabwendbares anhaftet.²⁹⁶

Aneignung von atheoretischem Schülerwissen: Welche Bewandnis es mit dem „Ausländer-Sein“ und schulischer Diskriminierung hat

295Schütz (1972) macht in seinen soziologischen Ausführungen Hergänge von sozialer Gruppenkonstituierung – die generell anhand von Typisierungen und korrespondierenden Relevanzsystemen erfolgen – zum Referenzpunkt von Diskriminierung.

296Vorgänge von Gruppenbildung dieses Ausmaßes sind nach Schütz (1972:235) aufgrund folgender Gegebenheiten gravierend: Inmitten der komplexen, miteinander verflochtenen Ungleichheitsverhältnisse verfügen stets die Fremdtypisierenden über die Macht, ihr Relevanzsystem den von ihnen typisierten Individuen und sozialen Gruppen aufzutragen und somit deren Institutionalisierung zu erzwingen. Demgemäß besteht das Prekäre darin, dass die diskriminierten Einzelperson und die jeweiligen sozialen Teilgruppen aufgrund ihres unterrangigen sozialen Status keine Deutungshoheit über die Art und Weise der Typisierung besitzen. Das heißt, ganz gleich welches Selbstverständnis die Betroffenen (die Typisierten) von ihrer gemeinschaftlich konstruierten „eigenen Gruppe“ haben, so verfügen letztendlich die sozial einflussreicheren Außenstehenden – in diesem Fall die gruppierten Nichtausländer/Inländer einschließlich die „deutsche Schüler- und Lehrerschaft“ – über die Macht, in Prozessen der Gruppenkonstituierung die charakteristischen Eigenheiten der sozial untergeordneten Gruppierung („die Ausländer“) festzuschreiben.

Im Verlauf der Gruppendialoge und der darin stattfindenden Konstruktionen schulischer Risiken (für „platzierte Ausländer“) wird nicht nur sichtbar, dass sich die Heranwachsenden diesen hier zusammengetragenen Erfahrungshorizont teilen. Auf der Grundlage ihres langjährigen Schulbesuchs und ihres Involviertseins in diesen konjunktiven Schulerfahrungsraum haben sie ein atheoretisches²⁹⁷ Schülerwissen erlangt, welches ihnen als maßgebliche Orientierung in der Schulwelt dient, welches ihr Denken und ihre Handlungen im Schullebensraum strukturiert und welches schließlich ihr Handlungswissen nachhaltig prägt (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003:59ff). Die Befragten schöpfen aus diesen mit den Schuljahren angereicherten Wissensbeständen, um ihren Schullebensraum sowie die darin widerfahrenen Ungleichbehandlungen nachvollziehbar zu machen. Mittels dieser entwickelten Kenntnisse erklären sich die Studienteilnehmenden letztendlich, welche Bewandnis es mit der nachteiligen Position als „Ausländer“ oder gar als „Sonderausländer“ und der schulischen Diskriminierung hat.

Und so ist während ihrer Gruppenbesprechung ersichtlich, dass sie sich als Minderjährige ein *neues* Wissen erschaffen, um sich Phänomene von Benachteiligung und Restriktion erklärbar zu machen, die sie in den kommunikativen Beziehungen mit den Schulpädagogen registrieren. Als diskriminierungserfahrene Jugendliche führen sie demnach Suchbewegungen durch und entdecken hierbei „Regeln und Mechanismen, die nicht Teil des formalen Wissens, nicht transparent und offensichtlich sind, die aber für die erlebte Realität dennoch Gültigkeit besitzen und die sie in die Lage versetzen, das Erfahrene zu erklären“ (vgl. Scharathow 2014:281).

Im Hinblick auf ein solch entwickeltes atheoretisches Schülerwissen zeigt sich in der Datenauswertung: Diskriminierung erweist sich hinsichtlich der Entstehung und der Reproduktion als auch in Bezug auf die mächtigen Effekte als ein höchst kompliziertes und in vielerlei Hinsicht undurchsichtiges soziales

297Näheres zum atheoretischen, reflexiv verfügbaren Wissen – siehe Mannheim 1980; Bohnsack 2003:59ff.

Phänomen. Dieser Umstand erschwert es den Befragten als Heranwachsende, als Schulkollegen sowie als Gesellschaftsmitglieder die multiperspektivischen Dimensionen zu durchblicken, welche sich hinter dem aufgespürten omnipräsenten „Ausländer-Sein“ und hinter den realisierten Ungleichbehandlungs- und Ausgrenzungsformen verbergen. Deshalb liegt auch bei den teilnehmenden Adoleszenten ein „eingeschränkter“ Blickwinkel vor: Die vielgestaltigen und hochgradig komplexen Gesamtzusammenhänge dringen nicht in ihr Bewusstsein, welche in der Schul- und Unterrichtsroutine zu Diskriminierung gegenüber zugewiesenen „Ausländern“ führen und welche schließlich dazu beitragen, dass die soziale Zugehörigkeit von Migrantenjugendlichen in Frage gestellt wird und zu etwas Ungewissem hergestellt wird.

In diesem Zusammenhang kommt in den Aushandlungen der Interviewten zum Vorschein, dass sie beim Kommunizieren über ihr Schülerwissen zu den Hergängen rundum die „Ausländer-Stellung“ und schulischer Ungleichbehandlung *jugendtypische* Wahrnehmungsmuster und entsprechende Orientierungs- und Bearbeitungsweisen erkennen lassen – genauso wie dies bei den Teilnehmenden der Scharathow-Studie (2014) zu beobachten ist: Auch sie haben aufgrund ihres lebensweltlichen Hintergrunds als Adoleszente keinen Überblick über die hierfür mitverantwortlichen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse und ausgebildeten strukturellen Unausgewogenheiten. Und somit sind ihnen die Strukturen, Prozesse und Diskurse nicht präsent, die in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen zum Tragen kommen und die maßgeblich an der Herausbildung des nachteiligen „Ausländer-Status“ in der Schulwelt mitwirken. Dementsprechend berücksichtigen sie in ihren Entwürfen schulischer Gefährdungslagen und in ihren Erklärungsmodellen zum Sachverhalt – weshalb sich Phänomene von Diskriminierung und Ausgrenzung im Unterrichtsalltag fortwährend ereignen – weder Ausprägungen struktureller noch institutioneller Diskriminierung (vgl. Scharathow 2014:407-412).

Beim subjektiven Schulerleben der Untersuchten spielen all jene nachteiligen Erscheinungsformen überhaupt keine Rolle. Die Jugendlichen nehmen die

Materie „Diskriminierung in schulischen Bildungseinrichtungen“ als eine Sachlage wahr, die *ausschließlich* individuell erzeugt wird – sprich die einzig und allein durch die Übernahme von gruppenbezogenen Vorurteilen, generalisierenden Meinungen und Überzeugungen als auch durch diskriminierende Akte Einzelner und sozialer Gruppen hergestellt wird. In der Folge bringen die Interviewten Ungleichbehandlungen und soziale Exklusion ausnahmslos mit den machtvollen Schüler-Lehrer-Beziehungen in Verbindung.

Die „feststehende“ Ausländerschülergruppierung und die „naturgemäße“ entsprechende schulische Stellung

Diese bei jungen Menschen anzutreffende Nichtwahrnehmung von gesellschaftsstruktureller und institutioneller Diskriminierung macht sich bei den Studienteilnehmer/innen im Einzelnen wie folgt bemerkbar:

Sowohl in ihren Ausführungen zum Unterrichtserleben als auch in ihren allgemein gehaltenen Charakterisierungen der Schullebenswelt sticht ein Deutungsmuster hervor, welches sich wie ein „roter Faden“ durch das gesamte empirische Material zieht.²⁹⁸ Die Diskussionsbeteiligten demonstrieren mehrheitlich ein Grundverständnis, wonach es sich bei dem „Dasein als Ausländer“ um die Mitgliedschaft in einer feststehenden Schülergruppierung handelt. Und ihren Kenntnissen zufolge hat ein solcher Zustand von „wirklichkeitsgetreuer“ Angliederung eine nachhaltige Tragweite: Die in den schulischen Sozialgebilden Eingegliederten erhalten von Beginn an eine spezielle, „naturegegebene“ Stellung: Mit anderen Worten, sie haben ebendort in bestimmter Hinsicht keinen leichten Stand. Denn sie besitzen das problembehaftete Ansehen, insbesondere in den Augen der Schulpädagogen die „ethnisch, national und kulturell differenten Anderen-Schüler“ („die Ausländertypen“) zu sein. In Ergänzung hierzu fördern die Zu-Wort-Kommenden in den jeweiligen zwei Diskussionsgruppen²⁹⁹ eine

298Vgl. dazugehöriges Kapitel: „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

299Damit sind die Besprechungen der Gruppe 1 und der Gruppe 4 gemeint. Weiterführendes hierzu, siehe entsprechendes Kapitel: „An Schulen einer Sondergruppe der Ausländer

„selbstverständliche“ Folgeerscheinung eines solchen Sozialgefüges zutage: Gemäß ihrer Wahrnehmung gibt es innerhalb der „Hauptgruppe der Ausländer“ gewisse Individuen wie „sie“, die Bestandteil einer klar getrennten „Ausländeruntergruppe“ sind – wie etwa die Schüler/innen mit muslimischen Hintergrund oder die „optisch auffälligen Türken und Araber“. Ihrem Verständnis zufolge repräsentieren „all jene“ in den schulischen Sozialräumen gewissermaßen eine „Sonderform des Ausländischen“.

Aus soziologischer Perspektive entspricht eine solch erlebte Gruppenangliederung keineswegs einer naturgemäßen Anordnung von schulischen Teilgruppen. Und das damit in Zusammenhang gebrachte „Ausländer-Sein“ stellt keine unabdingbare Position dar, die Personen innerhalb des Schullebensraums einnehmen müssen. Diese Prinzipien der Gruppenanordnung und Gruppenzuteilung sind sozial hergestellt und sie verkörpern daher nicht etwas Naturbelassenes, das Schüler/innen wie die Untersuchten zwangsläufig zu befolgen haben.

Die wahrgenommene „Ausländer-Angehörigkeit“ ist also als eine für die dementsprechend Zugeordneten folgenschwere soziale Konstruktion einer Schulpersonengruppe zu verstehen, deren Eingruppierte sich im Schulumilieu nicht gegenseitig kennen (vgl. Scherr 2016; Hormel 2007). Erst indem dieser abstrakten und uneinheitlichen Gruppierung durch die institutionelle und organisatorische Beschaffenheit von Schule – einschließlich durch die dort wirksamen Praktiken und Diskurse – die Trägerschaft von Gruppenmerkmalen zugeschrieben wird und den davon Betroffenen eine kollektive Identität aufgedrängt wird, werden die jeweiligen Kinder und Jugendliche sodann zu *den* Ausländern gleichgemacht. Insgesamt zeigt hierzu: Auf der Grundlage verschiedener, wechselseitig beeinflussender Vorgänge von Gruppenkonstituierung – die gleichzeitig in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen sowie in den schulischen Sphären stattfinden – werden die jeweiligen Einzelpersonen von den Schulakteuren der ernannten Mehrheit („die Nichtausländer“, die „deutsche Schüler- und Lehrerschaft“) unterscheidbar gemacht. Genauso verhält es sich mit den erlebten untergeordneten

anzugehören“.

„schulischen Sondergruppen der Ausländer“ und mit der „für alle Zeiten“ fortbestehenden Angehörigkeit. Soziologisch gesprochen sind personenbezogene Gebilde von diesem Format ebenso nicht als etwas Naturgetreues zu bewerten. Die Erschaffung solcher Gemeinschaften entsteht erst im Zuge dessen, wenn in schulischen Einrichtungen unterschiedliche „Ausländergruppen“ gegeneinander abgegrenzt werden und sich hierdurch in der schulischen Sozialordnung auf schwerwiegende Weise übermächtige Ranggliederungen etablieren.

Selbstverständliche, unumstößliche Schulverhältnisse: Die binär ausgerichtete Zugehörigkeitsordnung und die dementsprechenden Ein- und Zuteilungsprinzipien

In der Auseinandersetzung mit dem widerfahrenen „Ausländer-Status“ an Schulen, mit dazugehöriger Diskriminierung und mit Nichtanerkennung sozialer Zugehörigkeit ist ein weiterer *Fixpunkt* zu erkennen: Aus den Reflexionen diesbezüglich ist deutlich herauszulesen, dass die Interviewbeteiligten in aller Regel ihre Anordnung zur „Ausländerschülergruppe“ oder ihre zusätzliche Eingliederung in eine „besonders markierte Ausländeruntergruppe“ als eine selbstverständliche Komponente auslegen – sprich als Bestandteil von unumstößlichen Schulverhältnissen deuten.

Dementsprechend lautet das Meinungsbild der Jugendlichen: Derartige Erscheinungen von Gruppenbildung sind nun einmal Teil einer *binär* ausgerichteten Schulzugehörigkeitsordnung. Basierend auf ihren subjektiven Eindrücken halten sie sich in schulischen Begegnungsarrangements auf, in denen dementsprechende schulische Ein- und Zuteilungsprinzipien vorherrschen, die sämtlichen Schulinvolvierten als maßgebliche Leitlinie dienen. Denn hierdurch ist sich die Schülerschaft als auch die Lehrerschaft darüber im Klaren, dass ohne jede Ausnahme sich jeder entlang dem binären Schema („entweder bist du Ausländer oder Deutscher“) verortet und dass zugleich alle Schulakteure von ihrem Gegenüber demgemäß klassifiziert werden. In

Grundüberlegungen der Interviewten manifestiert sich also eine Gewissheit, dass diese erlebte soziale Beschaffenheit eine nicht anders vorstellbare Strukturierung von schulischen Begegnungs- und Bildungsräumen darstellt und dass sich darin ein unumstößlicher Zustand der schulischen Lebenswirklichkeit zeigt.

Was ebendieses grundlegende schulische Ordnungsprinzip von Zugehörigkeit und Gruppenzuteilung anbetrifft – wonach sich in solchen Einrichtungen alle Schüler/innen sowie Lehrer/innen absolut sicher darüber sind, ob sie sich als Angehörige „der Ausländer“ oder als die „der Deutschen“ ausgeben können, sprich ob sie als solches anerkannt werden und jeder überblickt, wie sich die anderen Akteure in diese mächtige Schulordnung einfügen – so lässt sich festhalten: Vom soziologischen Standpunkt aus handelt es sich keinesfalls um eine schicksalshafte Regelung in puncto Gruppenkonstituierung und Gruppenanordnung. Und sie entsteht nicht nicht nur durch das aufeinander Einwirken von schulisch Agierenden auf der interaktionalen Ebene. Gleichlaufend mit den wechselseitigen Gruppenbeziehungen und den Handlungen Einzelner und sozialer Teilgruppen wird eine derartige binäre Zugehörigkeitsordnung im *schulisch-institutionellen Rahmen* miterzeugt.

Mit Blick auf Schulen als Teil des Bildungssystems ist fachwissenschaftlich anzumerken, dass in den sozialen Schulstrukturen eine nicht zu unterschätzende Präsenz von institutioneller Diskriminierung vorhanden ist, welche für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nachreichende Folgen hat: Dass *in* und *durch* Schulinstitutionen verschiedene Formen der Benachteiligung entstehen und reproduziert werden, haben insbesondere die beiden Soziologen Gomolla und Radtke fundiert herausgearbeitet (vgl. Gomolla/Radtke 2000, 2007; Gomolla 2006; siehe auch Dirim/Mecheril 2010; Diehl/Fick 2012:11; Flam 2007).³⁰⁰ Vor diesem Hintergrund kommen in den schulischen Sozialgefügen zahlreiche ungünstige Mechanismen zum Tragen.

300Ausführliches zur institutionellen Diskriminierung, siehe Theoretischer Teil und entsprechendes Unterkapitel („Innerschulische Faktoren“).

Hierzu zählen vor allem die dominanten Normalitätserwartungen in Bezug auf den sozialen, kulturellen, ethnischen und nationalen Hintergrund „des Durchschnittsschülers, der Durchschnittsschülerin“ als auch der monokulturelle schulische Habitus. Und diese Einflussfaktoren haben negative Auswirkungen auf die Schulsituation von Heranwachsenden aus Einwandererfamilien. Vor allem sind es die dominanten Vorannahmen über den „gewöhnlichen Schüler“ – als „christlich sozialisiertes Mittelschichtkind“, das einzig mit der deutschen Familiensprache aufwächst – die schließlich nachteilige institutionelle Handlungslogiken bedingen und zu unvorteilhaften Umgangs- und Verfahrensweisen führen, welche speziell gegenüber migrantischen Schüler/innen Anwendung finden.

In der Konsequenz werden nachteilige Bewertungsmaßstäbe etabliert, was die Schul- und Sprachfähigkeit dieser heterogenen Kinder- und Jugendgruppe anbelangt. Infolgedessen werden ungleiche Maßstäbe im Bereich der Leistungsbewertung gefestigt. Neben dem entfalten sich ethnisierende und kulturalisierende Fremdzuschreibungsprozesse, die maßgeblichen Einfluss auf die Schul- und Bildungssituation der betreffenden Heranwachsenden nehmen: In der Hauptsache besteht hierdurch die potenzielle Gefahr, dass diese in Wirklichkeit uneinheitliche Minderjährigengruppe homogeniert wird – und zwar anhand von institutionalisierten, routinierten schulischen Handlungsabläufen; und dass die davon Betroffenen auf diese Weise in den schulischen Sozialräumen, auf den Interaktions- und Kommunikationsebenen als „die Normabweichenden“ hergestellt werden und dementsprechend markiert werden.

Angesichts der hier beschriebenen mächtigen Mechanismen (die Normalitätserwartungen und der monokulturelle schulische Habitus) ist evident, dass in sowie durch Schulinstitutionen folgenschwere kulturelle, nationale und ethnische Unterscheidungen etabliert werden und dass demnach die binäre Differenzierung zwischen einer „Schülerschaft der Ausländer“ und einer „der Deutschen“ hervorgebracht wird.

Zurückkommend auf das empirisch nachgewiesene jugendtypische

Wahrnehmungsmuster – wonach diskriminierungsbetroffenen Migrantenjugendlichen ebenjene in den Institutionen ausgebildete Diskriminierung nicht gegenwärtig ist und sie sich zudem der Sache nicht gewahr sind, dass Ungleichheitsverhältnisse in den gesellschaftlichen Teilbereichen auf das Bildungssystem und auf die einzelnen Schulen einwirken (vgl. Scharathow 2014:409) – so lässt sich in dieser Studie *des Weiteren* beobachten: Einerseits spüren die teilnehmenden Jugendlichen diese allgegenwärtige binäre Schulzugehörigkeitsordnung mitsamt den Leitlinien zur Gruppenzuteilung auf. Andererseits stellen sie eine solche sozialstrukturelle und zugleich institutionelle Ausprägung von Diskriminierung nicht in Frage. Im Ergebnis werden auch in dieser Untersuchung strukturelle und institutionelle Formen von Ungleichbehandlung durch Minderjährige nicht kritisch ins Visier genommen.

Soziologisch betrachtet ist eine solch dominante soziale Normierung von schulischer Zugehörigkeit und Gruppenanordnung für die Schulteilnahme alles andere als unproblematisch: Im Zuge dessen werden in den schulischen Sozialisations-, Interaktions- und Lernräumen die Prozesse der Gruppenkonstituierung gefestigt und vereinheitlicht. Und hierbei werden die Entfaltungsmöglichkeiten wesentlich eingeschränkt, sich dort selbstbestimmt zu positionieren. Schüler/innen als auch Schulpädagog/innen erhalten letztlich die soziale Vorgabe, sich entlang dieser beiden Hauptgruppierungen voneinander abzugrenzen.

Parallel zu diesen einengenden sozialen Regelungen bildet sich infolgedessen unter den Schulakteuren ein einschneidendes Hierarchiegefälle heraus. Es erfolgt die Verteilung von ungleichen sozialen Positionen, besser gesagt von stark voneinander abweichendem Status. Für den Schulalltag bedeutet dies: All jenen Schüler/innen, die den sozial gefestigten Maßstäben „einer ethno-natio-kulturellen Gemeinschaft der Deutschen“ entsprechen, wird gewährt, sich im Schullebensraum zu der höchstrangigen Gruppierung („der Eigenen“) hinzuzählen. Im Gegensatz dazu haben all die anderen Schüler/innen, die diesen etablierten Ansprüchen nicht Genüge tun, in der Anordnung der Schülergruppen den unteren Rang der „nicht einheimischen Ausländer/innen“

einzunehmen. Und auf der Grundlage solch gewichtiger schulischer Festlegungen von Gruppenangliederung und Gruppenzugehörigkeit bekommen Letztere ihre *vollwertige* Mitgliedschaft in der Schulgemeinschaft vorenthalten.

Angesichts des in dieser Studie sichtbar gewordenen Nichthinterfragens von Formen gesellschaftsstruktureller und schulisch-institutioneller Diskriminierung lässt sich sodann nachvollziehen, warum die Befragten bei ihren kritischen Betrachtungen und bei ihren Entwürfen schulischer Risiken (für „Ausländer-Geltende“) gewisse heikle Aspekte für nicht diskussionswürdig befinden – beziehungsweise warum für sie bestimmte Gesichtspunkte schwer kommunizierbar sind. Im Verlauf der sechs Gruppendiskussionen ist nicht zu übersehen, dass die hier beschriebenen für das Schulumilieu ausschlaggebenden sozialen Regeln und Logiken seitens der Interviewten nicht *eingehend* kritisch reflektiert werden; sprich dass sie Problematiken nicht explizit angehen, die aus solch benachteiligenden schulischen Ordnungsprinzipien resultieren.

In ihrer ausführlichen Auseinandersetzung mit Schule erkennen die Jugendlichen die binäre Schulzugehörigkeitsordnung mit ihren Gesetzmäßigkeiten und „Spielregeln“ in puncto Strukturierung von Gruppenangliederung und Gruppenzuweisung. Sie realisieren auch den bedenklichen Umstand, dass dadurch hierarchische Rangordnungen in der Schulwelt geschaffen werden. Auch die in ihrer Wirkung äußerst nachhaltigen Normalitätserwartungen werden aufgedeckt – ebenjene ausschlaggebenden Vorstellungen, anhand denen festgelegt wird, was in Bezug auf Schüler/innen als „grundlegend deutsch“ und was als „nicht deutsch“ gilt. Und die Identifizierung dieser übermächtigen Normvorstellungen löst unter den Diskussionsbeteiligten großen Unmut und Enttäuschung aus. Im Kern wird hierzu vorgetragen, dass sich solche hartnäckigen Auffassungen („durch was sich der typische deutsche Schüler, die typische deutsche Schülerin kennzeichnet“) bei der Unterrichtsteilnahme nicht ignorieren lassen und dass sie einem schlussendlich das Gefühl vermitteln, niemals als gleichrangiges, gleichgestelltes Mitglied der Schulcommunity gelten zu können.

Im Zuge der Beanstandung solcher Schulverhältnisse zeigt sich, dass diesbezüglich Sachverhalte vorliegen, die für die Minderjährigen eine schwer in Worte zu fassende Materie darstellen: Demgemäß werden bestimmte kritische Punkte nicht weiter vertieft oder von vornherein überhaupt nicht aufgeworfen – wie etwa anhand *welcher* Kriterien in solchen Bildungsinstitutionen entschieden wird, für *welche* Personen die schwierigere soziale Stellung als „Ausländer“ vorgesehen ist und für *wen* die vorteilhaftere Platzierung bestimmt ist – wer ebendort Vertreter der ernannten Mehrheit sein darf und als Teil der „Eigenen-Leute“ angesehen ist. Wenn Kritik zu solchen Punkten vorgebracht wird, so geht es den Untersuchten primär darum, aufzuzeigen, dass Schulpädagogen einem nicht den „richtigen“, adäquaten Status als „Deutsche/r“ zuteilen, dass sie einem den „ordnungsgemäßen“ Rang als Ortsansässige verwehren und dass ihnen unter diesen Umständen ihr Anrecht auf die entsprechende Gruppenzugehörigkeit vollständig verkannt wird.

Die Studienteilnehmenden üben durchaus vehement Kritik an der übermächtigen binären Schulzugehörigkeitsordnung und bestanden die im Unterrichtsalltag spürbaren nachteiligen Ausformungen, wie etwa die starke Präsenz von Normalitätserwartungen in der Schüler-Lehrer-Interaktion. In ihren Betrachtungsweisen sind die darin enthaltenen grundlegenden Prinzipien der Gruppenangliederung und Gruppenzuteilung („welcher Schüler anhand welcher Kriterien welcher Gruppe zugeordnet wird und welche soziale Position er zugeteilt bekommt“) jedoch Regelungen, gegen die nicht vorgegangen werden kann – da sie letztlich etwas „Normales, Vorgegebenes“ darstellen, was nicht in Zweifel gezogen werden kann und so gesehen trotz schmerzhafter Ausgrenzung zu akzeptieren ist. Und so kommt es, dass sie die erlebte bindende Festlegung von binärer Gruppenmitgliedschaft („entweder bist du ein Ausländer oder eben ein Deutscher“) oder auch die Angliederung an „Sondergruppen der Ausländer“ als eine unabwendbare Gegebenheit im Schullebensraum auffassen. Deshalb legen die interviewten Minderjährigen gegenüber solchen Ausprägungen von Diskriminierung im großen Ganzen keinen Widerspruch ein.

Der bedenkliche Umstand an sich, dass das „Ausländer-Sein“ eine äußerst

folgenschwere schulische Differenzkategorie bedeutet, rückt somit nicht in ihr Problembewusstsein. Und die in den schulischen Sozialgefügen eingelassene Diskriminierung – ebenjene Schulzugehörigkeitsordnung, die festlegt, dass Schüler/innen entweder in der oberen Rangstufe („als Eigene, Deutsche“) eingegliedert sind oder stattdessen die untergeordnete Position („als Nichteigene, als Ausländer“) zugeschrieben bekommen oder obendrein sogar die Mitgliedschaft in einer „separierten Untergruppe der Ausländer“ nachgesagt bekommen – nehmen die Jugendlichen als unabdingbaren Bestandteil ihrer schulischen Lebenswirklichkeit wahr.

Die im Zusammenhang mit solchen Sachverhalten stehenden Risiken stellen für die befragten Adoleszenten einen Gegenstand dar, welcher sich schwerlich ausdiskutieren lässt. Inmitten solch mächtiger sozialer Normierungen und Hierarchisierungen werden bestimmte Problemstellungen in Bezug auf die Selbstverortung im Schulalltag nicht interaktiv erörtert. Suchbewegungen zu folgenden Punkten finden daher nicht statt: Weshalb man sich in Schulverhältnissen aufhält, in denen man das Gefühl nicht los wird, sich dem Diktat dieser übermächtigen binären Gruppenkonstruktionen nicht entziehen zu können und folglich „das eine oder das andere sein muss“; aus welchen Gründen keine Freiräume existieren, sich unabhängig und selbstbestimmt zu entscheiden, welcher der beiden Hauptgruppen man sich anschließen möchte und warum keine Entscheidungsfreiheit darüber vorliegt, sich all dem grundsätzlich zu verweigern; oder auch weswegen sich in Schuleinrichtungen die Einnahme hybrider Positionen nicht durchsetzen lässt und weshalb es keine übergeordneten, *alternativen* Ordnungsprinzipien zu geben scheint.

Diskussion über die Befunde

Nach dem eingangs die zentralen Befunde der Forschungsarbeit zusammengefasst worden sind, werden nun die Untersuchungsergebnisse diskutiert. Die Frage lautet dabei, welcher soziologische Beitrag in Bezug auf

die Grundthematik „Jugend, Migrationshintergrund und Schule“ geleistet wird.

Das vorliegende Forschungsprojekt greift die breit aufgestellten bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten zum besagten Themenkomplex auf. Und als Ergänzung zu den etablierten Fachdiskursen soll in Erfahrung gebracht werden, wie in der Migrationsgesellschaft Heranwachsende aus Zuwandererfamilien Schuleinrichtungen erleben, welche Erfahrungen sie in diesen Bildungsinstitutionen sammeln, wie sie als Expert/innen in eigener Sache ihre Schulwelt interpretieren und in welcher Art und Weise sie sich untereinander unter Gleichaltrigen über entsprechende Inhalte austauschen. Letztendlich geht es darum, dem zuvor ermittelten Forschungsdesiderat nachzugehen.³⁰¹

Dementsprechend ist ergründet worden, wie sich migrantische Jugendliche eines Untersuchungssamples zu den nach wie vor ungeklärten Schlüsselfragen positionieren: *Erstens*, welche Relevanz aus ihrer Sicht der migrationsbezogenen Herkunft an Schulen beigemessen wird – das heißt, welche Bedeutung ihres Erachtens ebenjener Herkunft dort beigemessen wird; also was es erfahrungsgemäß bedeutet, in schulischen Einrichtungen Nachkomme zugewanderter Eltern zu sein. *Zweitens*, welche Grundvorstellungen und Bedürfnisse liegen im Hinblick auf die Schulteilnahme vor. Bezogen auf diese Fragestellung galt es abzuklären, ob aus der Perspektive von Heranwachsenden, die einen über die Eltern abgeleiteten Zuwanderungshintergrund haben, der migrationsbezogenen Herkunft – also der Umstand einer Einwandererfamilie zu entstammen – irgendeine Relevanz zugesprochen werden soll. Falls dies bejaht worden wäre, hätte die Aufgabe darin bestanden, genau herauszufinden, wie schulische Institutionen diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen haben.

301Im Vorfeld ist eine Bestandsaufnahme zu den bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in puncto „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ durchgeführt worden. Dabei ist ein Forschungsdesiderat identifiziert worden, das im Kern wie folgt aussieht: Schulische Belange, die die Subjektperspektive von jungen Migrant/innen auf Schule tangieren, werden weniger empirisch erfasst. Näheres hierzu, siehe theoretischer Teil, entsprechendes Unterkapitel „Forschungsdesiderat“.

Entgegen dieses Forschungsinteresses lässt sich während der Durchführung der sechs Gruppeninterviews dann allerdings beobachten: Die betreffenden Jugendlichen führen *keine* Aushandlungen über migrationsspezifische Abstammung und Zugehörigkeit durch – weder auf eine explizite noch auf eine angedeutete Weise. Im Datenmaterial ist nicht zu übersehen, dass die Untersuchten keinerlei Bezug zu Zugehörigkeitskonstruktionen zuwanderungsbezogener Herkunft herstellen. Die damit häufig in Zusammenhang gebrachte Bezeichnung „Migrationshintergrund“ wird so gut wie nie verwendet. Auch werden keine Umschreibungen artikuliert, wie etwa als Person direkte oder indirekte Zuwanderungserfahrungen aufzuweisen. Selbstpositionierungen werden ebenso nicht formuliert, sich im Schullebensraum als Nachfahre migrantischer Eltern, Elternteile oder Großeltern zu begreifen und sich als jemand einzustufen, der aus einer Einwandererfamilie hervorgeht. Insgesamt machen die interviewten Minderjährigen in keiner Weise geltend, sich im Schulalltag in irgendeiner Hinsicht als „migrantisch“ zu definieren und sich als Bestandteil einer Schülergruppe von Migrant/innen zu verstehen.

Mit Blick auf die Kernfrage, ob zuwanderungsbedingte lebensweltliche Hintergründe und dazugehörige Lebensverhältnisse in schulischen Bildungseinrichtungen einbezogen und gewürdigt werden sollten, stellt sich heraus: Themen rundum die Anerkennung eines derartigen familialen, lebensweltlichen Backgrounds rücken in den Betrachtungsweisen der Studienteilnehmenden vollständig in den Hintergrund. Sie debattieren nicht im Entferntesten darüber, ob Migrationsressourcen wie zum Beispiel die in den Familien gesprochenen Erstsprachen, eine bestimmte Religionszugehörigkeit oder sonstige aus dem Zuwanderungskontext hervorgehende Lebensbedingungen Eingang in den Schulablauf finden sollten. Auch werden keine Auffassungen vertreten, dass migrationsbedingte Grundvoraussetzungen zu berücksichtigen seien und dass sich Schulen stärker auf Unterschiede im Sprachstand und im Sprachzugang einzulassen haben.

Gleich zu Beginn, in den Anfangssequenzen der jeweiligen Gruppenbesprechungen kommt *hingegen* überdeutlich zum Vorschein: Ein solch breites Themenspektrum („Schule und Migrationshintergrund“) wird seitens der Teilnehmenden für nicht diskussionswürdig befunden. Sie bewerten es als eine Materie, die in Bezug auf ihre grundlegenden schulischen Bedürfnisse vernachlässigbar und nicht von großem Interesse ist. Die Thematik „einen Migrationshintergrund zu haben“ wird somit nicht weiter ausgebaut. So bringen die Beteiligten in keinerlei Weise zur Sprache, sich aufgrund irgendwelcher Migrationsbezüge in gewisser Hinsicht von anderen Personen oder Gruppen als „vollständig oder teilweise different“ zu sehen. Unter den befragten Heranwachsenden werden auch keine Ansprüche und Wünsche eingebracht und keine Bedarfslagen dargelegt, dass bei der Ausgestaltung von Schule beispielsweise nichtdeutsche Erstsprachen oder eine nichtchristliche Religionszugehörigkeit zu integrieren sind. Derartige Aspekte werden nicht als etwas deklariert, dass für die eigene Schul- und Bildungsteilhabe bedeutsam ist.

Vor dem Hintergrund dieser prägnanten Bearbeitungsweise ist im Rahmen dieser Studie ein sehr interessanter und aufschlussreicher Rückschluss zu ziehen: Zugehörigkeitskonstrukte, die eine Zuwanderungsherkunft tangieren, inbegriffen der weit verbreitete Begriff „Migrationshintergrund“ scheinen kein Bestandteil der gewöhnlichen Schulalltagssprache der Befragten zu sein. Die Kollektivbezeichnung „*Ausländer*“ gehört stattdessen zu ihrem schulischen Sprachrepertoire. Aus der sehr detaillierten Rekonstruktion der Gruppengespräche wird dies ersichtlich.³⁰² Angesichts dieser offensichtlichen Nichtthematisierung („auf irgendeine Weise migrantisch zu sein“) tritt unter den Diskussionsbeteiligten eine kollektive Orientierungsweise hervor, was die eigene Selbstverortung im schulischen Lebensraum anbelangt: Den Kerngedanke „an Schulen migrantisch zu sein“ – soll heißen sich als Schüler/innen zu begreifen, die aus einer Zuwandererfamilie stammen und die durch entsprechende Lebensumstände geprägt sind – erachten sie für ihre

³⁰²Vgl. zugehöriges Kapitel: „Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews“.

schulische Subjektkonstruktion als nebensächlich.³⁰³

In Anbetracht ihrer verinnerlichten Grundeinstellung lässt sich letztendlich erklären, warum sie eine derartige familiäre Herkunft und eine Gruppenzuordnung dieses Formats nicht zum Gegenstand ihres Gedankenaustausches machen; warum sie eben nicht zur Sprache bringen, sich infolge eines durch die Familienverhältnisse hergeleiteten Zuwanderungshintergrunds – in Abgrenzung zu anderen Einzelpersonen oder schulischen Teilgruppen – als „abweichend“ oder „speziell“ zu betrachten oder weshalb sie nicht vorbringen, im Kontext der Schulbeteiligung migrationsbedingte Ressourcen wertgeschätzt haben zu wollen.

Im Rahmen ihrer kritischen Bestandsaufnahme machen sie unmissverständlich deutlich, dass es ihnen in puncto schulischer Partizipation *nicht* um die Beachtung migrationsbedingter Heterogenität und Differenz geht. Ihre Dialoge sind stattdessen durchweg von impliziten und als auch von ausdrücklichen Forderungen gekennzeichnet, während spezifischer Unterrichtskonstellationen von Schulpädagog/innen nicht als „die Anderen“ – eben nicht als *die* von den ethno-natio-kulturellen Normen Abweichenden („als die untypischen Schüler/innen“) kategorisiert zu werden. Ebendeswegen erheben sie den Anspruch, in den schulischen Sozialgefügen als gleichgestellte Mitglieder eingegliedert zu werden und dementsprechend behandelt zu werden.

Alles in allem offenbart sich in dieser Jugendstudie eine sehr wichtige Erkenntnis: Ein dominantes Herkunftskonzept von diesem Format („Nachkomme von Zugewanderten zu sein und demnach einen familiär bedingten Zuwanderungshintergrund zu haben“) – dem in den verschiedenen

³⁰³An dieser Stelle ist allerdings anzumerken: Nicht auszuschließen ist, dass die Untersuchten der familialen zuwanderungsbezogenen Herkunft in den *außerschulischen* Sozialisationsbereichen Gewicht beimessen. Im Kontext von sozialer Angliederung und Selbstverortung sind derartige Unterschiede in den schulischen und außerschulischen Lebensräumen denkbar. Da das lebensweltliche Konstrukt „einen Migrationshintergrund aufzuweisen“ nunmehr im Alltag in Deutschland bei Personen und sozialen Kollektiven weite Verbreitung findet, ist vorstellbar, dass ein solcher Zugehörigkeitsbezugsrahmen zwar für den Schulbesuch von untergeordneter Bedeutung ist, dennoch für die Studienteilnehmenden abseits ihres Schulalltags essenziell ist.

gesellschaftlichen und politischen Sphären als auch inzwischen in den Sozialwissenschaften und vor allem in der migrationsbezogenen Bildungsforschung eine enorme Beachtung geschenkt wird – kann aus der Perspektive der Subjekte, sprich aus Sicht von Jugendlichen für weniger wichtig oder gar irrelevant erachtet werden.

Welche Aussagekraft hat die vorliegende Studie?

In Anbetracht einer solchen grundlegenden Auffälligkeit – die Unbedeutsamkeit „migrantischer Zugehörigkeit“ für die eigene, schulische Lebenswelt und die enorme Bedeutung des „Ausländer-Seins“ – stellt sich nun die entscheidende Frage: Wie ist ebendiese in dem Untersuchungssample anzutreffende Grundhaltung in Bezug auf Schule und Bildung zu bewerten? Mit anderen Worten – unter Berücksichtigung dessen, dass es sich bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund um eine äußerst heterogene Jugendgruppe handelt, welche Aussagekraft verfügt die vorliegende Studie?

Bei der Beantwortung dieser Kernfrage ist unbedingt zu berücksichtigen, dass es sich bei „Heranwachsenden mit Migrationshintergrund“ um eine schwammige, ungenaue Kollektivbezeichnung handelt, die lediglich aussagt, dass junge Menschen familiär bedingt direkte oder indirekte Migrationsbezüge haben. Wie diese Dimension von Herkunft im Einzelfall konkret ausgestaltet ist, darüber lassen sich aus dieser unpräzisen Bezeichnung keine Rückschlüsse entnehmen. Und so gesehen ist hier die Rede von einer Kinder- und Jugendgruppe, die sich – was die sozialen Voraussetzungen für das Aufwachsen und für die soziale Inklusion in die Gesellschaft und in die verschiedenartigen Gemeinschaften anbelangt – durch pluriforme lebensweltliche Hintergründe auszeichnet. In puncto sozialer Herkunft, Bildungshintergrund einschließlich Bildungskapital, Herkunftsland der Eltern/Großeltern sowie hinsichtlich dem Ausmaß der Zuwanderungserfahrung (direkte oder indirekte) stellten sie keineswegs eine homogene soziale Einheit

dar.

Vor dem Hintergrund dieser ausgeprägten Heterogenität unter Minderjährigen mit Migrationsbezügen ist somit klar, dass die hier zusammengetragenen Studienergebnisse *nicht pauschal* auf diese uneinheitliche Gruppe junger Menschen übertragen werden können. Es ist nicht möglich, von den Untersuchten auf die Allgemeinheit zu schließen und irgendwelche Aussagen hierüber zu treffen, welches Grundverständnis tendenziell in dieser inhomogenen Kinder- und Jugendgruppe vorliegt, also welche Bedürfnisse und Ansprüche in Bezug auf die Schulteilnahme und Bildungsteilhabe erhoben werden.

Im Zuge dieser kritischen Anmerkung ist gleichzeitig festzustellen: Bei dieser Befragung nehmen Jugendliche teil, die sich inmitten der vielgestaltigen Lebensbedingungen und Lebensvoraussetzungen *allerdings* gewisse Gemeinsamkeiten teilen, was den lebensweltlichen Background anbetrifft: Fast alle Diskussionsbeteiligten (bis auf zwei Ausnahmen) sind in Deutschland geboren und sind Zeit ihres Lebens dort aufgewachsen. Überwiegend gehören sie der zweiten Generation von Migrant/innen an – sprich sie sind Nachfahren von migrierten Eltern oder Elternteilen und haben so gesehen *keine direkte* Zuwanderungserfahrung und keine persönlich erlebte Zuwanderungsgeschichte. Das Migrieren an sich und all die damit in Zusammenhang stehenden komplexen sozialen Prozesse, wie sich etwa in „neue“ Gesellschaftsstrukturen einzufinden, haben sie nicht aus erster Hand mitbekommen, sondern höchstwahrscheinlich indirekt erlebt – durch vermittelte Erfahrungen der Eltern oder gar älterer Geschwister und durch deren Alltagsgeschichten.

Dementsprechend sind sie allesamt von Beginn an in deutschen Kindergärten und in deutschen Schulen sozialisiert worden und somit sie vermutlich mit den formellen schulischen Regularien, den dortigen Handlungsabläufen und mit den vorherrschenden sozialen Gepflogenheiten vertraut. Beziehungsweise dies alles stellt für sie nichts Unbekanntes dar. Demgemäß haben sie keine

Erfahrungen damit gemacht, im späteren Verlauf der Bildungslaufbahn sich erst einmal an das deutsche Bildungssystem und an die schulpädagogische Institution gewöhnen zu müssen.

Laut den Selbstangaben haben die Befragten zudem keine eigenen Erlebnisse mit Flucht und Vertreibung gesammelt. Sie haben nicht hautnah erlebt, aufgrund bestimmter Fluchtursachen und Verfolgungsgründe das Herkunftsland verlassen zu müssen und zuvor erschwerten Bildungsbedingungen preisgegeben zu sein und in ihrem Recht auf Zugang zu Bildung beschnitten worden zu sein.

Abgesehen von all diesen Gemeinsamkeiten zeichnen sich die Studienteilnehmenden dadurch aus, dass sie mit einer *grundlegenden* Erfahrung von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung in Berührung kommen. Und diese spezielle Erfahrungswelt sieht wie folgt aus: Zeit ihres Lebens sind sie in der ein und derselben Gesellschaft aufgewachsen. Deutschland als ganzes Gebilde, ihre Region, ihre Stadt, ihr Stadtteil und vor allem das dazugehörige Jugendzentrum sind ihre zentralen Lebensmittelpunkte und zugleich ihre identitätsstiftenden Anknüpfungspunkte. Und neben ihren verschiedenen Zugehörigkeiten und ihren individuellen Interessen empfinden sie sich als junge Menschen, die selbstverständlicherweise „Teil der Menschen von hier sind“, sprich die zu den Einheimischen, Eingesessenen gehören. Und trotz dieses Selbstverständnisses („gewöhnliche Jugendliche von hier zu sein, die alle aus demselben Wohnviertel kommen und nichts anderes als das kennen“) durchleben sie stets aufs Neue unschöne, schmerzhaft und irritierende Zwischenfälle. In den schulischen Sozialräumen und insbesondere in den Lehrer-Schüler-Interaktionen wird ihre soziale Stellung als „gewöhnliche Einheimische“ komplett in Frage gestellt und gleichzeitig wird ihr Status als gleichwertige, gleichrangige Schulmitglieder abgesprochen. Im Verlauf ihrer Schulalltagserlebnisse wird ihnen klar, dass ihre Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung (seitens der Lehrkräfte) sich diametral gegenüberstehen. Anhand fortwährend erlebter Unterscheidungspraktiken realisieren sie, dass Lehrkräfte in ihnen nicht die „normalen Schüler/innen aus dem Stadtviertel“ sehen – sondern „Ausländertypen oder gar Sonderausländer“, sprich „ethno-

natio-kulturell anders Geltende“.

Alles in allem teilen sie die Interviewteilnehmenden die Gewissheit, dass es an Schulen einschließlich in den Beziehungen mit den Lehrkräften nahezu unmöglich ist, sich selbstbestimmt als „Eingesessener von hier“ zu positionieren. Ihnen allen ist bewusst, dass ihrer Zugehörigkeit zur Gesamtgesellschaft als auch zur Schulcommunity „der Deutschen“ Grenzen gesetzt sind und dass diesem Sachverhalt daher etwas Unsicheres anhaftet. Nach ihrem Wahrnehmungsempfinden gelangt man an Schulen nicht ohne Weiteres aus der „Ausländer-Schublade“ und im Normalfall bekommt man dort die wichtige Bestätigung und Anerkennung verwehrt, ein „ortsansässiger Jugendlicher“ zu sein“, der sich letztendlich durch individuelle Eigenheiten von anderen abhebt.

Neben diesem geteilten Erlebnishorizont weisen die Studienteilnehmenden eine *weitere* Übereinstimmung auf. In den Vorgesprächen – also in der ersten Kontaktaufnahme zwischen der Forschenden und den Untersuchten – als auch in der Art und Weise, wie sie ihre Besprechung zu Schule interaktiv gestalten, zeigt sich: Es sind Heranwachsende zugegen, die von vornherein eine ganz bestimmte *Grundhaltung* einnehmen und die hierdurch gewissermaßen einen bestimmten Typ von Jugendlichen repräsentieren. Bei verschiedenen Gelegenheiten – während der Gruppeninterviews als auch im Voraus sowie im Nachgang – stellen sie klar: Sie legen großen Wert auf Autonomie und eine selbstbestimmte Lebensführung. Und in diesem Sinne machen sie klar, dass sie ungemein darauf achten, weder durch die „strikte, reglementierende“ Schule noch durch das „freiheitlichere“ Jugendzentrum in ihrem Recht auf Eigenverantwortlichkeit beschnitten zu werden. Im Gespräch mit den Jugendlichen vor Ort in den jeweiligen Jugendzentren wurden ihre zentralen Anliegen sehr schnell klar: In erster Linie geht es ihnen darum, nicht durch Erwachsene, wie etwa durch das Lehrpersonal oder durch Jugendleiter bevormundet zu werden. Und zudem sollen Erwachsene sie in der Breite ihrer Persönlichkeit und Einzigartigkeit wahrnehmen und dementsprechend möchten sie „für voll genommen“ werden.

Naheliegenderweise übertragen die Befragten den *einen* aus ihrer Sicht enorm wichtigen Anspruch auf Schule; sie wollen eben auch dort als eigenverantwortliche in ihrer Individualität unverwechselbare junge Menschen geachtet werden. Aufgrund dieses Standpunkts ist es nicht weiter überraschend, dass sie das eingangs vorgestellte Thema („an Schulen migrantisch zu sein“) nicht weiterverfolgen und dass sie keine entsprechenden Forderungen stellen – wie etwa aufgrund eines familiär bedingten Migrationshintergrunds gewisse Sonderrechte in der Schule zu haben, zuwanderungsbedingte Ressourcen anerkannt zu bekommen oder dass man ihnen als „Migrant/innen zweiter Generation“, irgendwelche Sonderbehandlungen zuteil werden lassen sollte.

Basierend auf ihrer Grundhaltung („Eigenverantwortlichkeit, Unabhängigkeit gegenüber Erwachsenen und Individualität“) entscheiden sie sich dafür, in ihrem Diskurs schulische Diskriminierung und nicht vollwertige Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft zu problematisieren. So gesehen thematisieren sie Formen von Übergriffe, die seitens Erwachsener gegenüber Jugendlichen ausgeübt werden. Dabei legen sehr viel Engagement an den Tag, ihr zentrales Anliegen verständlich zu machen: In Bezug auf das Schulerleben, die Unterrichtsteilnahme und die Bildungsteilhabe besteht das Wesentliche darin, durchgehend als gleichberechtigte und gleichgestellte Schulmitglieder gewürdigt zu werden und keine Grenzüberschreitungen seitens der Pädagog/innen erdulden zu müssen. Sie reklamieren daher klar, dass sie in heiklen Unterrichtsmomenten keinen negativen Fremdtypisierungen ausgesetzt sein wollen und dass Lehrkräfte sie nicht als Gruppenmenschen („als einer von den Ausländerschülern oder gar von den Sonderausländern“) sondern als Einzelpersonen bewerten.

Zurückkommend auf die *Ausgangsfrage* nach der Aussagekraft der Studie und der Allgemeingültigkeit der empirischen Daten, lässt sich nun abschließend festhalten: Wenn Jugendliche mit anderen lebensweltlichen Hintergründen mit denselben Impulsfragen (zu Migrationshintergrund und Schule) befragt worden

wären – wie zum Beispiel Schüler/innen, die eine eigene Zuwanderungsgeschichte haben; die „relativ neu in Deutschland sind“ und für die das Deutsche keine „selbstverständliche Alltagssprache“ darstellt, und die beispielsweise Flucht und Vertreibung aus erster Hand kennen – wäre Folgendes durchaus möglich: Der Gesichtspunkt („Berücksichtigung migrationsspezifischer Ressourcen“) hätte eventuell eine größere Beachtung gefunden. Wahrscheinlich wäre die Diskussion dann anders verlaufen. Den Migrationsressourcen, wie vor allem nichtdeutsche Familiensprachen, hätte man eine größere Priorität eingeräumt. Und in diesem Zusammenhang wären eventuell auch Ansprüche geltend gemacht worden, dass Schulen entsprechende lebensweltliche Eingangsbedingungen (z. B. Unterschiede im Sprachstand des Deutschen) zu berücksichtigen und entsprechende Unterstützungsangebote auszubauen haben und insgesamt die jeweiligen Familiensprachen stärker in den Unterricht einzubinden seien.

Abgesehen von diesen Einwänden macht die Forschungsarbeit auf einen *sehr wichtigen* Punkt aufmerksam: Innerhalb dieser sozial inhomogenen Jugendgruppe gibt es durchaus junge Menschen, die sich bei ihrer täglichen Schulteilnahme nicht in erster Linie als „migrantisch“ selbstverorten; die selbstbewusst die Position vertreten, dass sie nicht explizit als „Migrant/innen“ oder als „Menschen mit Migrationshintergrund“ adressiert werden wollen; die es ablehnen, während der Unterrichtsbeteiligung primär mit der Abstammung aus einer Einwandererfamilie in Verbindung gebracht zu werden und die letztendlich nicht auf diese familiär bedingte Zugehörigkeit reduziert sein wollen.

In Anbetracht der seit geraumer Zeit sich ausbreitenden interkulturellen Angeboten in pädagogischen Einrichtungen zeigt diese Studie auf: Es gibt Minderjährige, die aufgrund dieser besagten Grundhaltung solchen Bildungsangeboten – in denen teilweise „Herkunftskulturen“ überbetont werden und in denen kulturelle Heterogenität und Diversität im Vordergrund stehen – tendenziell skeptisch gegenüber stehen. In diesem Untersuchungssample treten junge Menschen hervor, die in puncto Schule und Bildung weniger an der Beachtung lebensweltlicher migrationsbedingter Pluralität interessiert sind; die vielmehr eine diskriminierungskritische Schulkultur priorisieren, in der die

Schüler/innen in der Hauptsache effektiv vor Diskriminierung geschützt werden und in der der die Betroffenen im Fall von Ungleichbehandlungen nicht allein dastehen, ihnen Gehör geschenkt wird und sie von Seiten der Schule ausreichend Unterstützung erhalten.

Mit Blick auf diese relevante, teils ungeklärte Frage – auf welche Weise Schulen dem Migrationshintergrund ihrer Schüler/innen Rechnung zu tragen haben – wird an dieser Stelle appelliert: Es ist notwendig dem besagten Forschungsdesiderat nachzugehen.³⁰⁴ Der vernachlässigte Gegenstand – die Subjektperspektive von jungen Menschen aus Zuwandererfamilien auf Schule – ist empirisch intensiver zu beleuchten. Differenziert ist zu ergründen, wie *speziell* Heranwachsende mit Migrationsbezügen schulische Einrichtungen erleben und deuten, also wie sie als Expert/innen in eigener Sache über den Themenkomplex „Migration, Schule und Bildung“ kommunizieren – wie ihr subjektives Verständnis über die eigene Schul- und Bildungssituation aussieht; zu welchen Einschätzungen sie hinsichtlich der Schul- und Bildungspraxis gelangen und welche Betrachtungsweisen und Auffassungen vorliegen.

Unter Berücksichtigung dieser zahlreichen offenen Fragen lässt sich zusammentragen: Bis jetzt liegen keine empirisch belastbaren Daten darüber vor, wie sich Heranwachsende mit Migrationsbezügen „gute und gerechte Schulen“ vorstellen und welche Aspekte sie in Bezug auf das Schulerleben und auf die Lehr- und Lernbedingungen als maßgeblich einstufen.

Herausforderungen bei der Analyse schulischer Diskriminierung

Während der Auswertung ebenjener Ausländer-Diskurse der Jugendlichen ist folgende Frage aufgetaucht: Wie ist in der Empirie mit *subjektiv*

³⁰⁴Siehe theoretischer Teil, entsprechendes Unterkapitel „Forschungsdesiderat“.

wahrgenommenen diskriminierenden Lehrerverhaltensweisen zu verfahren? Also wie ist ein entsprechendes Datenmaterial zu bewerten, in dem Heranwachsende aus der Perspektive als Diskriminierungsbetroffene Bewertungen zu „typischen“ Lehrerunterscheidungspraktiken und zu damit einhergehenden Vorurteilen vornehmen. Eine solche Herausforderung, die grundsätzlich bei der Analyse erlebter schulischer Diskriminierung aufkommt, wird nachkommend veranschaulicht.

Die Befragten lassen im Kontext ihrer Begutachtung zur Schulwelt eine enorme Motivation erkennen, das Lehrerhandeln und die dahinterstehenden Beweggründe ganz genau zu inspizieren. In der Hauptsache nehmen sie die interaktionale Ebene und das Unterrichtsgeschehen in allen Einzelheiten unter die Lupe. Dabei ergründen sie, wie in der Lehrer-Schüler-Interaktion Benachteiligungsformen zum Tragen kommen und vor allem welche Rolle die Lehrkräfte bei der Verbreitung von individueller Diskriminierung spielen. Während ihrer Konstruktionen schulischer Risiken (für „geltende Ausländer“) beschäftigen sich die Untersuchten damit, von welchen „gängigen“ Vorurteilen und Klischees als auch von welchen fixierten Erwartungen sich Lehrkräfte beim Umgang mit „Ausländerschülern“ oder mit „gesonderten Gruppen unter den Ausländern“ steuern lassen und welche verheerenden Unterscheidungspraktiken schlussendlich daraus resultieren. Und so investieren die Teilnehmenden in ihrem interaktiven Austausch sehr viel Zeit darin, den Bestand an unschönen Ungleichbehandlungen und einschränkenden Sonderbehandlungen zu spezifizieren und die „üblichen“ Umgangs- und Verfahrensweisen gegenüber den betreffenden Schüler/innen zu skizzieren. Bei der Durchleuchtung solcher Sachverhalte kommen sie dahinter, dass eine Voreingenommenheit bei einem bestimmten „vorurteilsbelasteten Lehrertyp“, bei Teilen des allgemeinen schulischen Lehrkörpers oder beim Großteil der Lehrer/innen vorliegt.

Als Folge dieser inhaltlichen Fokussierung – der Identifizierung und der näheren Beschreibung von kennzeichnenden Lehrerhandlungen, zugehörigen Einstellungen und Handlungsmotiven – ist das Datenmaterial regelrecht durchdrungen von Reflexionen zu diskriminierenden Pädagoginnen und

Pädagogen.

In Anbetracht dieser empirischen Datenlage stellt sich *prinzipiell* die Frage: Was die reichlich skizzierten und für diskriminierend befundenen Lehrerannahmen und Lehrerverhaltensweisen anbelangt, welche Rückschlüsse lassen sich daraus entnehmen?

Dieser aufgeworfene Punkt macht klar, dass sich bei der Analysearbeit eine Kompliziertheit auftut. Forschungsprojekte, die schulische Diskriminierungserfahrungen im Kontext der Schüler-Lehrer-Interaktion untersuchen und die korrespondierende Schülerwissensbestände aufarbeiten, müssen sich Folgendes vergegenwärtigen: Wie sind ebendiese *latenten* Lehrerunterscheidungspraktiken empirisch zu handhaben? Soll heißen, wie sind Erscheinungsformen zu bewerten, die letztlich subtile Praktiken von Diskriminierung und sozialer Exklusion darstellen; bei denen es sich somit um keine eindeutig ausgesprochene rassistische Artikulation handelt; aus denen die Absicht des Akteurs (des jeweiligen Schulpädagogen) nicht eindeutig hervorgeht und die schließlich aus der Subjektperspektive von diskriminierungsbetroffenen Schüler/innen konstatiert werden.

Spezifische Diskrepanz – zwischen persönlicher Einstellung und Durchführung von diskriminierenden Handlungen

Wenn einem in der soziologischen Diskriminierungsforschung ermittelten Phänomen Rechnung getragen wird, so ist dementsprechend ein grundlegender Umstand zu berücksichtigen: Bezogen auf die Wirkungsweise von Diskriminierung auf der interaktionalen Ebene erweist sich die exakte, haargenaue Entschlüsselung eines bestimmten Zusammenhangs als schwierig. Konkret ist damit gemeint: Die Entwirrung, in welcher Relation die persönliche Einstellung und die Durchführung diskriminierender Handlungen zueinander stehen, gestaltet sich als höchst kompliziert.

Zu diesem Punkt hat der US-amerikanische Soziologe Robert K. Merton (1949) bereits in seinem frühen Werk verdeutlicht: Beim Auftreten von Diskriminierung auf der Interaktions- und Kommunikationsebene macht sich

eine *spezifische Diskrepanz* bemerkbar – und zwar zwischen der Übernahme von Ansichten, Meinungen und Erwartungen und der tatsächlichen Ausübung von Nachteile bringenden Praktiken.³⁰⁵ Auf der Grundlage dieses sozialen Phänomens lässt sich im Alltag in den wechselseitigen sozialen Beziehungen beobachten: Vorurteilsbehaftete Annahmen und Präferenzen münden *nicht* zwangsläufig in diskriminierenden Handlungen. Und umgekehrt können Ungleichbehandlungen erfolgen, *ohne* dass der jeweilige Akteur eine vorurteilsgeprägte Auffassung verinnerlicht hat.³⁰⁶

Demnach sind Vorbehalte bei Personen oder sozialen Gruppen keine notwendige Voraussetzung für wirkungsvolle Diskriminierung. Für die schulische Kommunikation und Interaktion bedeutet das: Es ist durchaus möglich, dass Individuen im Lehrpersonal in keiner Weise persönlich befangen sind und dass sie *nichtsdestotrotz* nachteilige Verhaltensweisen gegenüber den jeweiligen Schüler/innen an den Tag legen. In der Schulpraxis können Pädagog/innen herkunftsbezogene Ungleichbehandlungen durchführen, ohne dass sie Ressentiments gegenüber bestimmten Schülerkollektiven hegen. Soziologisch wurde hierzu herausgearbeitet, dass in den Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen durchaus Formen institutioneller Diskriminierung zum Tragen kommen (siehe u. a. Gomolla und Radtke 2000, 2007). Durch das Involviertsein in schulisch-institutionelle Handlungslogiken können Lehrkräfte teils unbewusst ungünstige und ausgrenzende Unterscheidungspraktiken ausführen. Und andersherum ist es nicht außerhalb des Möglichen, dass Lehrpersonen befangen sind und vorgefasste Meinungen über sozial konstruierte Gruppierungen („wie etwa die Ausländerschüler/innen“) übernommen haben und es ungeachtet dessen zu keinen Ungleichbehandlungen kommt.

305Auf derartige Unstimmigkeiten macht Merton (1949) in seinen soziologischen Aushandlungen („Discrimination and the American Creed“) aufmerksam. Diese sind erschienen in: MacIver, Robert. M. (Hg.) (1949/1969), *Discrimination and National Welfare*, New York, S.99-126.

306Eine derartige Ausprägung– also diskriminierende Handlungen ohne entsprechende Vorbehalte – ist bei rational ökonomischen Kalkülen oder bei statistischer Diskriminierung zu beobachten. In solchen Konstellationen können Akteure auch vorurteilsfrei benachteiligende Handlungen durchführen (vgl. Scherr 2006:4f).

Wenn die besagte spezifische Diskrepanz – zwischen individuellen Einstellungen und dem tatsächlichen Vollzug diskriminierender Akte – in die Überlegungen einbezogen wird, so stößt die Forschungsarbeit unvermeidlich auf Grenzen: Es ist schwierig, ja nahezu unmöglich, identifizierte Lehrereinstellungen, entsprechende Handlungsweisen und Motive *präzise* einzuordnen, welche durch Schüler/innen aus der Außenperspektive bescheinigt werden. Angesichts dessen, dass das Datenmaterial *ausschließlich* subjektiv gefärbte Beobachtungen und Beschreibungen von diskriminierungsbetroffenen Schüler/innen enthält, bleibt somit die Sichtweise der charakterisierten agierenden Lehrkräfte ungeklärt.

So lassen sich keine Erkenntnis hierzu entnehmen, wie die beschriebenen Schulpädagog/innen oder die Lehrerschaft im Allgemeinen ihre Handlungs- und Umgangsweisen in den jeweiligen Unterrichtssituationen reflektieren, wie sie diese einordnen und in welche Gesamtzusammenhänge sie diese stellen. Mit Rücksicht darauf können keine auf empirischen Daten basierenden Angaben gemacht werden, wie die hier skizzierten Lehrerverhaltensweisen und Einstellungen gegenüber Migrationsanderen („positionierten Ausländer/innen“) in ihrem gesamten Ausmaß einzustufen sind.

Nach wie vor ist die Forschungslage so beschaffen, dass sie zur Klärung dieses wichtigen Sachverhalts nicht nennenswert beitragen kann – wie von außen bescheinigte, durch diskriminierungsbetroffene Schüler/innen attestierte subtile Lehrerunterscheidungspraktiken *in der Gesamtheit* zu beurteilen sind. Speziell bezogen auf Kinder und Jugendliche – die einen Migrationshintergrund haben und die in pluriforme, komplexe Lebensbedingungen eingelassen sind – liegen bis jetzt keine abgesicherten Erkenntnisse darüber vor: welche Einstellungen und Überzeugungen Lehrkräfte an deutschen Schulen im großen Ganzen gegenüber jener heterogenen Heranwachsendengruppe hegen und welche Handlungs- und Verfahrensweisen sie erkennen lassen. Eine Einstellungsforschung, die gezielt über solch relevante Punkte aufklärt, scheint

nicht vorzuliegen.³⁰⁷

Vor dem Hintergrund dieses unbefriedigenden Forschungsstands ist klärungsbedürftig, wie an deutschen Schulen das Ausmaß an individuell hergestellter schulischer Diskriminierung aussieht; also mit welchen Risiken und Unsicherheiten *all jene* Schüler/innen konfrontiert sind – die nicht nur in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen, sondern auch im Schullebensraum eine ungünstige soziale Stellung als Migrationsandere („als Ausländer/Ausländerinnen“) innehaben. Demzufolge besteht ein dringender Handlungsbedarf, anhand von entsprechenden quantitativen und qualitativen Forschungsprojekten großflächig Daten zu geläufigen Einstellungsmustern und zu Lehrerpraktiken zu erheben.

Was wird letztendlich rekonstruiert – und anhand welcher Leitlinien?

In Anbetracht dessen, dass sich in der Analyse von widerfahrener schulischer Diskriminierung Hürden auftun – dass also unter Berücksichtigung der „spezifischen Diskrepanz“ und des Nichtvorhandenseins entsprechender Einstellungsforschung die zahlreichen konstatierten diskriminierenden Lehrerbehandlungsweisen nicht aussagekräftig interpretiert werden können – gilt es einen entscheidenden Punkt abzuklären: Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand, was wird in dieser Forschungsarbeit letztendlich nachgezeichnet? Und welche Gesichtspunkte werden *deshalb* bewusst außen vor gelassen? Und daraus schlussfolgernd – an welchen Leitlinien orientiert sich die Rekonstruktionsarbeit?

307Hauptsächlich sind Forschungsprojekte zu *schichtsspezifischen Stereotypen* zu entnehmen, wie etwa die Studie von Schuchart/Dunkake (2014), in der angehende Lehrkräfte in Bezug auf Einstellungen gegenüber Schüler/innen aus „unteren und oberen Sozialgruppen“ untersucht werden.

Diskriminierung als negative Fremdtypisierung – in sozialen Prozessen von Gruppenkonstituierung

In dem vorliegenden Forschungsprojekt sind *spezielle* Kollektiverfahrungen von schulischer Diskriminierung und Ausgrenzung nachgezeichnet worden, die Jugendliche in ihrer Schulwelt als zugewiesene Migrationsandere („als platzierte Ausländer/innen“) fortwährend erleben. Die in diesem Zusammenhang aufgespürten Phänomene decken sich mit den soziologischen Theoretisierungen von Schütz (1972). Sie entsprechen dem Sachverhalt von negativer Fremdtypisierung – einer spezifischen Diskriminierungsform, die ihre Wirkung in sozialen Prozessen von Gruppenkonstituierung entfaltet und bei der Einzelpersonen und soziale Gruppen bewusst wahrnehmen, dass sie bei jenen Hergängen von Gruppenzuweisung in abträglicher Weise typisiert werden. Darunter fallen also signifikante Alltagserlebnisse, bei denen Individuen hautnah erfahren, dass an ihnen eine fragwürdige gruppenbezogene Eigenschaftszuschreibung vorgenommen wird; dass sie hierdurch in ihrer Persönlichkeit massiv eingeschränkt werden; dass sie im Endeffekt eine nachteilige, vorherbestimmte Gruppenidentität aufgebürdet bekommen und sie diesen Akt der Fremdzuschreibung als etwas Aufgezwungenes und Unabwendbares empfinden (Schütz 1972:236).³⁰⁸

Subjektivität von Diskriminierung

Bei der Analyse ebendieses Diskriminierungsphänomens, welches von Schütz

³⁰⁸Die Jugendlichen finden in ihrer Besprechung heraus, dass sie in bestimmten Unterrichtskontexten mit Vorgängen von nachteiliger Fremdtypisierung konfrontiert sind; dass sie im Zuge dessen einem vermeintlich homogenen „Ausländer-Schülerkollektiv“ oder gar einer „Sondergruppe der Ausländer“ zugeordnet werden; dass sie mit angeblich unveränderlichen Gruppenmerkmalen („wie Ausländer in der Schule sind oder zu sein haben“) versehen werden und dass ihnen infolge von Ethnisierung und Kulturalisierung das Recht auf Individualität und Eigenverantwortlichkeit abgesprochen wird und sie am Ende (durch die Lehrkräfte) eine „Zwangsidentität“ aufgehalst bekommen.

(1972) als eine Auferlegung von askriptiven, nachteiligen Gruppenmerkmalen problematisiert wird, ist Folgendes zu beachten: Derartige diskriminierende Zuschreibungsprozesse sind letztendlich Vorgänge, die Individuen bei sozialer Gruppenbildung und Gruppenzuweisung *subjektiv* durchleben. Mit anderen Worten, Hergänge von negativer Fremdtypisierung kennzeichnen sich dadurch, dass in ihnen in höchstem Maß eine Subjektivität eingelassen ist. Unter Beachtung dieses Grundprinzips – wonach sich eine solche Diskriminierungsform bei Prozessen der Gruppenkonstituierung sehr stark auf der persönlichen Ebene bemerkbar macht und dort ihre verheerenden Spuren hinterlässt, wie etwa Störungen des Wohlbefindens auslöst und Individualität sowie Selbstbestimmtheit untergräbt – ergibt sich für die soziologische Rekonstruktion eine wesentliche Maßgabe: Reflektierte Diskriminierungserfahrungen von diesem Format als auch die entsprechenden Wissensbestände sind weder zu negieren, zu bagatellisieren noch auf irgendeine Weise zu relativieren.

Des Weiteren hat ein solche Forschungsleitlinie zur Folge, dass gewisse Gesichtspunkte in der Datenauswertung *vollständig* in den Hintergrund treten: So spielt es in keiner Weise eine Rolle, ob das von den teilnehmenden Jugendlichen identifizierte Inventar an alltäglichen Vorannahmen und dazugehörigen Ungleichbehandlungen als auch die in der Gesamtheit ermittelten schulischen Risiken (für positionierte „Ausländerschüler/innen“) einer objektiven Realität gleichkommen oder nicht. So gesehen ist es für die soziologische Interpretation belanglos, ob die von ihnen entdeckten Unterrichtsphänomene von nachteiliger Fremdtypisierung „eine den Tatsachen entsprechende Sachlage“ darstellen, die sich mittels verlässlicher Daten verifizieren lässt.

Wenn jenem grundlegenden Prinzip Vorrang gewährt wird, ist demnach nicht von Bedeutung, welche „tatsächlichen“ Auslöser, Beweggründe und Gesamtzusammenhänge sich hinter den beobachteten Erscheinungsformen von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung verbergen könnten. Bei der

Datenauswertung ist daher unerheblich, ob die aufgespürten gruppenspezifisch abwertenden Bewertungsmuster hinsichtlich der Schul- und Sprachfähigkeit etwa Ausprägungen individueller Diskriminierung oder vielmehr schulisch-institutioneller Diskriminierung sind. Demgemäß ist es irrelevant, ob die aufgefundenen „üblichen“ Lehrerunterscheidungspraktiken ihre Ursache in persönlichen Vorannahmen und Vorurteilen haben oder ob sie der Aneignung von schulisch-institutionellen Handlungslogiken zuzuschreiben sind.

Im Hinblick darauf, dass Diskriminierung ein verflochtenes, stellenweise unübersichtliches und schwer zu dekodierendes soziales Phänomen darstellt und sich gerade in Bezug auf schulische Diskriminierung die Entschlüsselung von dahinterstehenden Ursachen, auftretenden Mechanismen, Wirkungsweisen und von entsprechenden Abläufen als verzwickelt erweist, ist an dieser Stelle abschließend klarzustellen: Bei der detaillierten Nachzeichnung der sechs Gruppeninterviews und der darin herausgebildeten Ausländer-Diskurse ist ein Teilausschnitt aus der subjektiven Schulwelt von Jugendlichen dokumentiert worden – die nicht nur in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sondern *ebenso* in schulischen Bildungseinrichtungen eine ungünstige Stellung als „ethnisch-natio-kulturell abweichende Migrationsandere“ („als Ausländer/innen“) zugewiesen bekommen. Im Zuge der analytischen Rekonstruktion ihrer Gruppenbesprechungen geht es deswegen *einzig* darum, ihre geteilten Erfahrungs- und Wissensbestände zu Schule zu erfassen. Auf soziologische Weise wird offengelegt, welche akteurspezifischen, atheoretischen Kenntnisse sich die Untersuchten darüber angeeignet haben – was es aus ihrer Sicht mit dem erlebten „Ausländer-/Sonderausländer-Sein“, schulischer Diskriminierung und mit der Ablehnung einer vollwertigen Mitgliedschaft in der Schulcommunity auf sich hat.

In der Gesamtheit ist in dieser Studie herausgearbeitet worden, wie es sich für die ausgesuchten Interviewten als Diskriminierungsbetroffene anfühlt, in der Schüler-Lehrer-Kommunikation als „Ausländer“ oder zusätzlich als „Sonderausländer“ sozial gekennzeichnet zu werden und dementsprechend vermeintliche Gruppencharakteristiken unterstellt zu bekommen; wie sie in bekannten, heiklen Unterrichtssituationen ebenjene schmerzhaften

alltagsrassistischen Zwischenfälle registrieren und wie sie den Umstand verarbeiten, augenblicklich ein Stück weit die eigene Persönlichkeit und die Eigenverantwortlichkeit zu verlieren; und wie sie dabei mit der Gewissheit umgehen, dass es für derart markierte Schüler/innen wie „sie“ nicht zu leugnende Risiken gibt und dass man sich im Schullebensraum, inmitten dieser ganzen Unsicherheiten und Druckmomente, zurechtfinden muss.

Agency-Paradigma – und die Perspektive von Handlungsbefähigten

Neben dem Leitgedanken – dass die negative Fremdtypisierung ein Diskriminierungsphänomen darstellt, welches sich auf sehr intensive Weise in der emotionalen Erfahrungswelt von Menschen abspielt und die entsprechenden Erlebnisse und Empfindungen nicht in Frage zu stellen sind – ist bei der Datenauswertung ein weiteres soziologisches Grundkonzept zu berücksichtigen: Es ist die Rede vom Agency-Paradigma³⁰⁹. In Anlehnung an diese sozialwissenschaftliche Herangehensweise ist bei der Interpretation der Gruppendiskussionen die *Handlungsfähigkeit* der Minderjährigen als gesellschaftliche Akteure in den Vordergrund zu rücken. Das heißt, es ist anzuerkennen, dass sie angesichts ihres Daseins eine Einflussmächtigkeit auf soziale Vorgänge besitzen.

Unter Einhaltung dieses Konzepts wird in der Studie wie folgt vorgegangen: *Einerseits* sind ungünstige Gesellschaftsstrukturen sowie nachteilige schulische Sozialgefüge hervorzuheben; sprich es gilt, übermächtige Ausgangsbedingungen, Grundvoraussetzungen und soziale Prozesse herauszuarbeiten, in welche die Teilnehmenden als Adoleszente, als Gesellschaftsmitglieder und vor allem als platzierte Migrationsandere ohne Zutun ihrerseits eingebunden sind. *Gleichzeitig* ist ausreichend darauf zu achten, die Interviewteilnehmenden nicht als „Opfer“ von vorgegebenen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen hinzustellen.

309Weiterführendes dazu, siehe z. B. Scherr 2012.

Im Sinne des Agency-Konzepts gilt es an dieser Stelle hinreichend zu würdigen, „dass Individuen eigenständig, selbstbestimmt und kreativ handeln“ (Scherr 2012:99). Entsprechend dieser sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise sind die Diskussionsteilnehmenden trotz ihrer Einbettung in wirkungsmächtige gesellschaftliche und schulisch-institutionelle Strukturen als handlungsfähige und eigenständige junge Menschen wertzuschätzen: Also solche orientieren sie sich in bestehenden schulischen Sozialgebilden und richten sich selbstbestimmt in die binäre Schulzugehörigkeitsordnung mitsamt den dazugehörigen Ein- und Zuteilungsprinzipien ein. Dabei stellen sie auf der interaktionalen Ebene im gegenseitigen Austausch kontinuierlich Kontakte mit Peers sowie mit Schulpädagog/innen her. Und insgesamt gestalten sie als Schulbeteiligte gemeinsam mit Gleichaltrigen ihr schulisches Umfeld. Durch ihr Involviertsein in Schule entwickeln sie letztendlich eine Bandbreite an Vorstellungen, Ansichten und individuell geprägten Interpretationen. Unter Berücksichtigung all dessen sind die untersuchten Minderjährigen nicht als „passive Wesen“ zu bewerten, die lediglich in abträgliche Gesellschafts- und Schulverhältnisse „gefangen“ sind. Im Gegenteil, so sind sie als eigenverantwortliche Akteure einzustufen, die trotz der folgenreichen Ungleichheits- und Machtverhältnisse beim täglichen Schulbesuch ihre Lebenswelt konstruieren.

Dementsprechend sind ihre Gedankengänge an sich – also ihre vorgenommene inhaltliche Vertiefung, mitsamt ihrem entwickelten und eingebrachten Schülerwissen – im Wesentlichen als Ausdruck dessen zu verstehen: Als Heranwachsende besitzen sie grundsätzlich das Vermögen, ihre schulische Lebenswirklichkeit eigenmächtig zu interpretieren. Ihre eingehenden Erörterungen zu Schule bezeugen unmissverständlich ihre Deutungs- und Handlungsfähigkeit. Demgemäß sind sie in der Lage, ihre eigenen Zusammenhangsvermutungen („ihre alltagsbasierten Theorien und Thesen“) zu entwerfen und hierbei ein atheoretisches Alltagswissen herzustellen – welches in Unabhängigkeit zu fachwissenschaftlichen Kontexten steht. In den Besprechungen kommt zudem zum Ausdruck, dass die Studienteilnehmenden

vor Ort einem inneren Antrieb nachgehen, Antworten darauf zu finden, wie die von ihnen registrierten Unterrichtsphänomene von Diskriminierung und Ausgrenzung einzuordnen sind.

Darüber hinaus ist mit Bezug auf das Agency-Paradigma hinreichend zu honorieren: Die jugendlichen Diskriminierungserfahrenen haben die Gruppengespräche „nicht nur“ als Betroffenenaustausch verstanden; sondern sie haben sich *selbst* als Handlungsbefähigte wahrgenommen. In puncto „schulische Diskriminierung gegenüber geltenden Ausländern“ stufen sich die Interviewten als „Wissende, Eingeweihte“ ein, die über zahlreiche schulspezifische Hintergründe, Mechanismen, Hergänge und Vorgehensweisen sachkundig sind. Und infolgedessen lassen sie ein stark ausgeprägtes Engagement erkennen, jene aus ihrer Sicht „verborgenen Vorgänge an Schulen“ an die Oberfläche zu bringen. Basierend auf ihrem Selbstverständnis als Schulerfahrene oder gar als Schulexperten ist es ihnen wichtig, die außenstehende Forscherin über jene aus ihrer Sicht schwer zugänglichen, „teils geheimen“ Kenntnisse zu unterweisen. Sie zeigen somit ein enormes Interesse, schulische Angelegenheiten zu erläutern, die nach ihrer Auffassung nicht jede Schülerin, nicht jeder Schüler durchblickt. Schließlich gehen sie dem Bedürfnis nach, sich gegenseitig „schulische Regeln und Gesetzmäßigkeiten“ zu vermitteln, sich hierbei über die Gesamtzusammenhänge zu verständigen und genau abzustecken, wie der Stand der Dinge in der Schulwelt aussieht – was es eben im Großen und Ganzen mit dem „Ausländer-/Sonderausländer-Sein“ an Schulen auf sich hat.

Ausblick auf die Schulpraxis

Die vorliegende Forschungsarbeit macht am Beispiel der Untersuchten darauf aufmerksam, dass Jugendliche aus Einwandererfamilie bei den täglichen Begegnungen mit Lehrkräften meistens *nicht* mit eindeutig rassistischen Artikulationen, wie etwa rechtsextremen Äußerungen, in Berührung kommen;

dass sie stattdessen auf *latente* Diskriminierungsformen stoßen, die nicht immer ohne Weiteres kommunizierbar sind und bei denen Diskriminierungsbetroffene nicht selten das Gefühl beschleicht, keine eindeutigen Beweise vorbringen zu können – dass es sich bei dem betreffenden Vorfall um einen diskriminierenden und ausgrenzenden Lehrerakt handelt.³¹⁰

Des Weiteren geht aus der Datenerhebung auf anschauliche Weise hervor, dass junge Menschen in einem hohen Maß Erlebnisse reflektieren, abträgliche askriptive Gruppeneigenschaften auferlegt zu bekommen; dass sie in diesem Kontext unschöne, schmerzhaft Erfahrungen machen, als Teil einer „ethno-natio-kulturell differenten“ Schülergruppe fremddefiniert zu werden und dass ihnen hierbei die Zugehörigkeit zur einer vermeintlich einheitlichen „Schulgemeinschaft der Deutschen“ verweigert wird. Angesichts diese bedenklichen Zustands und der Tatsache, dass derart tiefgreifende Erlebnisse die Wissensbestände über Schule nachhaltig prägen,³¹¹ wird im Wesentlichen dringend nahegelegt: Das Bewusstsein ist dafür zu schärfen, dass Fragen rundum die Ausgestaltung einer diskriminierungskritischen und antirassistischen Schul- und Bildungspraxis von zentraler Bedeutung sind.

Vor dem Hintergrund dieser eindeutig ausfallenden empirischen Ergebnisse wird es für maßgeblich befunden, im Schul- und Bildungswesen die Antidiskriminierungsperspektive (siehe u. a. Scherr 2016; Hormel/Scherr 2004) als übergeordnete Bildungsprogrammatik zu implementieren. Für

310Eine solche kritische Tendenz, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund im Schulalltag und insbesondere in der Schüler-Lehrer-Interaktion in hohem Maß mit subtilen alltagsrassistischen Unterscheidungspraktiken in Berührung kommen, geht auch aus der Studie von Scharathow (2014) hervor.

311Die sehr detaillierten Einsichten über „Diskriminierung und Ausgrenzung“ gehören zum festen Bestandteil des atheoretischen Schülerwissens der Befragten. Demnach ist unübersehbar, dass die entsprechenden negativen Erfahrungswelten ihr Grundverständnis vom Schulumilieu an sich, von schulischer Partizipation, Interaktion und Kommunikation und vor allem ihre Auffassung über die Beziehungen zu Lehrkräften nachhaltig beeinflussen.

Schulinstitutionen bedeutet das im Kern: Sämtliche Bemühungen sollten unternommen werden und alle erdenklichen Ressourcen sollten eingesetzt werden, um eine antirassistische und diskriminierungskritische Schulentwicklung sowie dementsprechende Bildungskonzepte und Bildungsprogramme umzusetzen. In diesem Zusammenhang besteht die Hauptaufgabe darin, in Schuleinrichtungen fundierte Kenntnisse über die zahlreichen Ausgangsbedingungen und die vielgestaltigen Mechanismen zu festigen, die in der Migrationsgesellschaft zu verschiedenen Ausprägungen von Diskriminierung und sozialer Exklusion führen. Dies schließt ein, dass kontinuierlich eine Bewusstseinsbildung vorangebracht wird – und zwar für die vielschichtigen, sich wechselseitig beeinflussenden Vorgänge, die zu gesellschaftstrukturellen und schulisch-institutionellen Ungleichheiten führen. Ebenso gilt es das Personal in den pädagogischen Institutionen für die spezifischen Diskriminierungsressourcen – vor allem die Staatsbürgerschaft, die Nationalstaatlichkeit und das Konstrukt der Ethnizität – als auch für die entsprechenden Wirkungsweisen angemessen zu sensibilisieren.

In Anlehnung an das Antidiskriminierungskonzept sollte in der pädagogischen Schulpraxis das *Hauptaugenmerk* darauf gerichtet werden, dass es sich dabei um ein menschenrechtliches Grundprinzip handelt, das es gilt lückenlos durchzusetzen: Demgemäß ist allen Minderjährigen ein diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung zu gewährleisten. Und ferner sind ihnen auf der Grundlage der Menschenrechte diskriminierungskritische Interaktions- und Begegnungsräume zuzusichern. Um es mit den Worten von Scherr (2016:3) zu formulieren: An erster Stelle „sollte ein Verständnis entwickelt werden, welches über eine generelle Haltung der Toleranz oder der Gewährleistung von individuellen Rechtsansprüchen auf Diskriminierungsschutz hinausgeht.“ Für Schulen in der Migrationsgesellschaft bedeutet das: Es ist eine schulpädagogische Praxis als auch eine Bildungspraxis zu konstituieren, die sich *nicht* auf eine Programmatik stützt, welche „zentral auf die Anerkennung der Vielfalt und scheinbar gefestigter Herkunftskulturen ausgerichtet ist“ (vgl. Hormel/Scherr 2004). Denn unreflektierte pädagogische Diskurse und Integrationsdiskurse sind im Umgang mit Kindern und Jugendlichen völlig

unangemessen – die eh bereits mit der Markierung als „Migrationsandere“ zu kämpfen haben. Die Gefahr ist schließlich nicht zu unterschätzen, dass nicht ausreichend überdachte Diskurse Rassismus perpetuierende Folgen haben (vgl. Scharathow 2014:433).

Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse vertritt die Forschende die Überzeugung, dass inmitten der zahlreichen Herausforderungen im Schul- und Bildungsbereich die Implementierung einer diskriminierungskritischen (schul)pädagogischen Praxis *die* Aufgabe schlechthin ist: In der Hauptsache braucht es pädagogische Einrichtungen und Institutionen, die die verschiedenen Dimensionen von Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen bei Heranwachsenden ernst nehmen. Primär sind sie dazu angehalten, sich in aller Deutlichkeit gegen sämtliche Diskriminierungsformen und Rassismus zu positionieren und diskriminierungsbetroffenen Jugendlichen ihre uneingeschränkte Unterstützung zu signalisieren (vgl. Scharathow 2014:436f). Scharathow zufolge zieht eine solche konsequente Haltung nach sich, dass „aufmerksam, kritisch und widerständig gegenüber Gesetzen, Vorgaben, Abläufen, Strukturen, Äußerungen, Erklärungen, Argumentationen, Legitimationen und Begründungen“ vorgegangen wird, die jeweils Binaritäten reproduzieren und auf rassistische Unterscheidungsmuster und entsprechende Bedeutungskonstruktionen zurückzugreifen“ (ebd:437). Erst dann ist Kritik am binären Zugehörigkeitsregime („Ausländischem-Ihr und Deutschem-Wir“), an Praktiken des Othering und der Ausgrenzung möglich und erst dann sind junge Menschen in der Lage, sich selbstbestimmt jenseits von Entweder-Oder-Binaritäten zu positionieren.

Gleichermaßen ist darauf zu achten, dass sich Pädagog/innen ein differenziertes theoretisches Wissen über Diskriminierung als soziales Phänomen und über die verschiedenen Formen von Diskriminierungserfahrungen aneignen. Anhand dieser maßgeblichen Qualifizierung können sie ebenjene subtilen und latenten Spielarten von

Diskriminierung mitsamt den grundlegenden Mechanismen selbstkritisch reflektieren; und sodann ist es ihnen möglich, bei alltäglichen und normalisierenden Handlungen und harmlos erscheinenden Fragen im Unterricht ebenjene selbstverständlich anmutende Unterscheidung (in ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“) als illegitime, potenziell verletzende und ausgrenzende Praktik zu identifizieren (vgl. Scharathow 2014:437). Alles in allem hilft ein solcher theoretischer Wissensbestand – einschließlich Kenntnisse über aktuelle Debatten, über Diskriminierung im Bildungssystem sowie zu Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsrecht – Diskriminierung im pädagogischen Alltag zu erkennen. Und hierdurch wird die Aufmerksamkeit gegenüber Handlungen auf interaktionaler Ebene verbessert (vgl. Scharathow 2014: 437f).

Überdies ist sicherzustellen, dass in pädagogischen Institutionen wie Schulen auch dementsprechend diskriminierungskritische Kommunikationsräume eingerichtet werden. Pädagogische Rahmen und Kontexte sind zu etablieren, die ein kritisches Thematisieren von Diskriminierungserfahrungen und Rassismus mit Jugendlichen zulassen, ohne dass gleichzeitig ungleiche Verhältnisse reproduziert werden. Laut Scharathow gestaltet sich eine solche notwendige Vorgehensweise wie folgt: „Auf einer kognitiven Ebene gilt es, in einer Art und Weise über Rassismus zu sprechen, die nicht einen verkürzten und moralisierenden Zugang zum Thema wählt, sondern es Jugendlichen ermöglicht, ihre Perspektiven auf Rassismus zu erweitern, Unsicherheiten abzubauen und sich ein differenziertes Wissen zu Rassismus anzueignen“ (Scharathow 2014:440). Alles in allem sollten Heranwachsende dazu ermutigt werden, nicht nur rechte Gewalt und intentionale Abwertungen und Ausgrenzungen als Diskriminierung zu identifizieren und zu benennen, sondern auch subtile, sozial normierte Praktiken diskriminierender Ausgrenzung.

Literaturverzeichnis

Akka, A. S. (2008): Wir sind alle Schwarzköpfe“. Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung. In: IDA NRW (Hg.) Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität, S. 197-199. Online verfügbar unter: [http:// ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Reader_2009.pdf](http://ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Reader_2009.pdf).

Alexander, K./Schofield, J.W. (2006a): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: Schofield, J.W (Hg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin, S. 47-69.

Alexander, K./Schofield, J.W. (2006b): Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield, J.W (Hg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin, S. 15-45.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018):Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen. Stand August, 3. Auflage.

Arnold, K.-H/Bos, W./Richert, P./Stubbe, T.C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert,

K./Valtin, R. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Auernheimer, G. (2006) : Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld.

Baacke, D./Sander, U. (1999): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 243-259

Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer. Weinheim.

Badawia, T. (2002): „Der dritte Stuhl“ - Eine Entwicklungsperspektive für Immigrantenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M, S. 7-11.

Badawia, T. (2002a): „Der Dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main.

Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.

Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. MZES Arbeitspapiere No. 137. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Becker, B. (2010a): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, B./Reimer, D. (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden.

Becker, B./Biedinger N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheiten zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für *Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4), S. 660-684.

Becker, B./Gresch, C. (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 73-115.

Behrens, H./Motte, J. (2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Reihe Politik und Bildung, Bd. 37. Schwalbach.

Bellin, N. (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalyse zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden.

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schulen und Kitas (2016): Diskriminierung in Schulen und Kitas. Wie kann eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin aussehen? Online abrufbar unter: http://www.nw-diskriminierung-bildung-berlin.de/www.life-online.de/aktuelle_projekte/p_adas.html.

Beutel, W./Blank, J./Edler, K./Reinhard, H./Rademacher H./Steinl V. (2013): Demokratiepädagogik. Chancen für eine Schule der Bürgergesellschaft? In: Hartnuß, B./Hugenrot, R./Kegel, T. (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, S. 85-99.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau-Verlag (Habe ich die Verlagsangaben überhaupt je angegeben??) Schwalbach/Ts. 2007, S.200-204.

Biedinger, N./Becker, B./Rohling, I. (2008): Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. In: *European Sociological Review*, Vol. 2, no. 2, pp. 243-256.

Bielefeldt, H. (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S.21-34.

Birzea, C./Kerr, D./Mikkelsen R. u.a. (2004): All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe, Strasbourg.

Blickenstorfer, R. (2001): Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: Mächler, S. (Hg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich, S. 80-95.

Blickenstorfer, R. (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69-87.

Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.

Bohnsack, R. (2006): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild – und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.

Bos, W./Müller, S./Stubbe, T.C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 375-397.

Bos, W./Voss, A./Lankes, E.M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hg.): In IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.

Boos-Nünning, U./Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.

Breidenstein, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 945-964.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden.

Breidenstein, G./Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, H. 3, S. 318-329.

Bromme, R./Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 803-820.

Büchel, H. (2011): Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 60-69.

Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L./Nauck, B./Meyer, D./Rothe, S. (1994): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München.

Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Bd. 1, Opladen.

Büchner, P./Koch, K. (2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. In: DDS 2, S.234-246.

Busse, S./Helsper, W. (2008): Schule und Familie. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 469-494.

Can, H. (2008): Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung. Situation, Forderungen und Perspektiven bei der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: IDA NRW (Hg.): Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität, S. 13-19.

Castro Varela, M./Mecheril, P. (2013): Minderheitenangehörige und „professionelles Handeln“. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 406-419.

Dalbert, C./Stöber, J. (2008): Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 905-926.

Dern, S./Schmid, A./Spangenberg, U. (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul – und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.

Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden.

Diehl, C./Fick, P. (2012): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Working Paper, Januar 2012. Erstellt für: Arbeitsgruppe „ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina). Universität Göttingen. Online verfügbar unter: Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS).

Diehl, C./Fick, P. (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 243-286.

Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden.

Diehl, C. et al. (2016a): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 3-31.

Dietz, G. (2011): Interkulturelle Dimensionen der Bildungspraxis. Institutionelle Strukturen und Modelle im internationalen Vergleich. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 102-111.

Dirim, I./Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrations Anderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (Hg.): Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster/München/Berlin, S. 121-149.

Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 8 (2), S.285-304.

Dollmann, J. (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden.

Dumont, H./Neumann, M./Becker, M./Maaz, K./Baumert, J. (2013): Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Maaz, K. (Hg.): Die Berliner Strukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.

Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts., S.39-51.

Ehmann, Ch./Rademacher, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld.

El, M./Yekani, M.H. (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 789-795.

Elfert, M./Rabkin, G. (2009): Family Literacy. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 107-120.

Elsner, G. (2001): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Arbeitspapier J-164. München.

Essed, P. (1991): Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory.

Essed, P. (1992): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg.

Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M.

Esser, H. (2006 b): Ethnische Ressourcen. Das Beispiel der Bilingualität. In: Berliner Journal für Soziologie, 16 (4), S. 525-543.

Esser, H. (2016): Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C.(Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 331-396.

Faulstich-Wieland, H. (2008): Schule und Geschlecht. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 673-696.

Fischer, S. (2005): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliografie für die Praxis. 2. akt. Aufl., München/Halle.

Fiske, S.T. (1998): Stereotyping, Prejudice and Discrimination. In: Gilbert, D.T./Fiske, S.T./Lindzey, G. (Hg.): Handbook of Social Psychology. Vol. 2. New York, S. 357-411.

Flam, H. (2007): Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz.

Flam H./Kleres, J. (2007a): Gesetze, institutionelle Rahmenbedingungen und Orientierungen. In: Flam, H. (Hg): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz, S. 64-86.

Fritzsche, K.P. (2017): Zur Begründung des Diskriminierungsverbots. In: Scherr, A./Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 3-23.

Fürstenau, S. (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 61-84.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.) (2009a): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. 1. Aufl., Wiesbaden.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (2009b): Einführung – Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 13-19.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.) (2011) : Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. 1. Aufl., Wiesbaden.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. 1. Aufl., Wiesbaden.

Geisen (2010): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Aufl.; Wiesbaden, S. 27-59.

Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2009): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Geisen, T./Riegel, C. (2009a): Jugendliche Migrantinnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung. In: Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2009): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 7-27.

Geißler, R. (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis von Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien. Konzepte. Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn, S. 12-28.

Georgi, V. (2013): Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers and teachers of colour. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karaksoşoğlu, Y./Rotter, C. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Münster.

Gerdes, J. (2015): Menschenrechtsbildung zwischen sozialem und politischem Lernen. In: Götz, M./Widmaier, B./Wohnig, A. (Hg.): Soziales Engagement politisch denken: Chancen für Politische Bildung: Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts., S.141-162.

Gerdes, J./Bittlingmayer, U.H. (2017): Menschenrechtsbildung als Thema politischer Grundbildung. In: Menke, B./Riekman, W. (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts., S.93-120.

Gerner, S. (2010): „Da ist halt einfach so ´ne Bindung“: Familiäre Ablösungsprozesse junger Frauen im generationenübergreifenden Einwanderungskontext. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Aufl.; Wiesbaden, S. 229-248.

Göhlich, M./Wagner-Willi, M. (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, C. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen, S. 119-204.

Goel, U. (2010): „Kinder statt Inder“. Normen, Grenzen und das Internet. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 165-184.

Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 33-50.

Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. (1. Auflag. 1994.) Münster.

Gogolin, M., Neumann, U./Roth, H.-J. (Hg.) (2003): Gutachten zum Thema: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Auftrag der BLK. Erstellt von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführend), Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, (Hamburg, 24.05.2003).

Gogolin, I./Oeter, S. (2011): Sprachenrechte und Sprachenminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 59 (1), S. 30-44.

Gomolla, M. (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und – jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Opladen, S. 87-102.

Gomolla, M. (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung. Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden, S. 25-47.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen, S. 321-341.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl., Opladen.

Gresch, C. (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.

Gresch, C. (2016): Ethnische Ungleichheit in der Grundschule. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 475-515.

Gresch, C./Becker, M. (2010): Sozial – und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 181-200.

Gresch, C./Maaz, K./Becker, M./McElvany (2012): Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien. Konzepte. Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn, S. 56-67.

Groenemeyer, A. (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: (Ders.) (Hg.) Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen, S. 11-45.

Hagsted, H./Hildebrand-Nilshon, M. (Hg.): Schüler beurteilen Schule. Analyse und Interpretation von Dokumenten zum Schulalltag aus dem Blickwinkel von Schülern. Düsseldorf. 1980.

Hamburger, F. (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Ders./Kolbe, F.U./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main, S.191-200.

Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik.

Harazd, B. (2007): Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster.

Haselbeck, F. (1999): Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen. Wahrnehmungen und Deutungen. Passau.

Hawighorst, B. (2011): Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 112-120.

Heckmann, F. (2008): Education and the Immigration of Migrants. Challenges for European of Migrant Children in European Schools and Societies. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Bamberg: European Forum for Migration Studies.

Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hg.) (2009): "Auf unsicherem Terrain" – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.

Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.

Held, J./Riegel, C. (1999): Integrations- und Ausgrenzungsprobleme. In: Held, Josef/Spona, Ausma (Hg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. Riga/Hamburg.

Held, J./Spona, A. (Hg.) (1999): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. Riga/Hamburg.

Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F.E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim, S. 119-132.

Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: Breyvogel, W. (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 161-186.

Helsper, W. (2008): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 927-944.

Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 299-316.

Hirschauer, Maria (2012): Ethnische Stereotype aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hamburg.

Höhne, T. (2000): Fremde im Schulbuch: Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung, iks – Querformat, Nr.3.

Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2000): „Wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2, S. 16-25.

Holtappels, H.G. (1987): Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum.

Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden.

Hormel, U./Emmerich, M./Jording, J. (2016): Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis. In: Scherr, A./Yüksel, G. (Hg): Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 13. Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Lahnstein.

Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.

Hormel, U./Scherr, A. (2009): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht, S. 45-60.

Horr, A. (2016): Nachbarschaftseffekte. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 397-430.

Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 285-320.

Horstschräer, J./Muehler, G. (2010): School Entrance Recommendation: A Question of Age or Development? *ZEW Discussion Papers* No. 10-047. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Horstschräer, J./Muehler, G. (2014): School Entrance Recommendation: A Question of Age or Development? *Education Economics* 22 (3), pp. 270-292.

Hugenroth, R. /Hartnuss, B. (2012): Engagement lernen! Zugänge zum ehrenamtlichen Engagement. In: *Kompetent & qualifiziert: Wir engagieren uns „Dokumentation der zweiten Ökumenischen Tagung zum ehrenamtlichen Engagement in Kirche und Gesellschaft in Erfurt 30. September/1. Oktober 2011, Hannover/Bonn 2012.*

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Spannungsreiche Subjektkonstruktionen. Eine rekonstruktive Analyse von Bildungsbiographien aufstiegsorientierter Migrantinnen. Opladen.

Hurrelmann, K. (1999): Lebensphase Jugend. 6. Aufl., Weinheim/München.

Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte?: die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen.

Jerusalem, M./Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin, S. 15-16 Jerusalem.

Jung, M./Niehr, T./Böke, K. (2000): Ausländern und Migranten im Spiegel der Presse (seit 1945). Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945. Wiesbaden.

Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Jünger, R. (2009). Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. In: Brake, A./ Bremer, H. (Hg.): Alltagswelt Schule. Die Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim und München.

Juhasz, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden.

Kalter, F. (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“ (ZfS 5/2005). Zeitschrift für Soziologie 35 (2), S. 144-160.

Kalpaka, A. (2013): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 387-405.

Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Dirim, I./Gomolla, M./Hornberg, S./Stojanov, K. (Hg.): Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, S. 77-98.

Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M.

Kanders, M./Rösner, E./Rolf, H.G. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern, Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.

Karakaşoğlu, Y. (2011): Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster.

Kapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule, 5, S. 30-33.

Kempert, S./Edele, A./Rauch, D./Wolf, K.M./Paetsch, J./Darsow, A./Maluch, J./Stanat, P. (2016): Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde und Debatten. Wiesbaden, S. 157-241.

Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation-Management-Lebensweltgestaltung. Weinheim.

Kiper, H. (2013a): Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Primarstufe. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 387-405.

Kiper, H. (2013b): Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 303-316.

Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin.

Kramer, R.T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.

Kramer, R.T./Busse, S. (1999): „das ist mir eigentlich ziemlich egal ... ich geh trotzdem jeden tag wieder in diese schule hier“ – Eine exemplarische Rekonstruktion zum Verhältnis von Schulkultur und Schülerbiographie. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Weinheim, S. 363-397.

Kramer, R.T./Helsper, W. (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen, S. 201-234.

Kramer, R.T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München.

Kratzmann, J./Schneider, T. (2008): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. SOEPapers on Multidisciplinary Panel Data Research No. 100. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Kristen, C. (2005): School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany. Münster.

Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (1), S. 79-97.

Kristen, C. (2008): Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In: Kalter, F. (Hg): Migration und Integration. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48.

Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Wiesbaden, S. 205-229.

Kristen, C./Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, M. (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, S. 102-117.

Kristen, C./Granato, N. (2007): The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social.

Origins and Ethnic Inequality. In: Ethnicities, 7 (3), pp. 343-366.

Krüger, H.-H./Grundmann, G./Cötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Münster.

Koch, K. (2008): Von Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 577-592.

Kornmann, R. (2006): Die Überrepräsentanz ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, S. 71-85.

Krohne, H.W. (1996): Angst und Angstbewältigung. Stuttgart.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Köln/Münster.

Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.) (2013): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf/Lagerfeldt, Alexander (2014): Diskriminierungserfahrungen: Männliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund – Ergebnisse einer quantitativen Befragung. Oldenburg.

Liebscher, D./Fritzsche (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.

Lohrenscheit, C. (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Frankfurt/London.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Lüddecke, J. (2009): Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 149-160.

Lüders, C./Schlenzka, N. (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Auszug In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, S. 36-41. (Datum: 29.02.2016).

Maaz, K./Neumann, M./Trautwein, U./Wendt, W./Lehmann, R./Baumert, J. (2008): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30 (3), S.519-548.

Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.

Mannitz, S. (2003): Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M, S. 149-165.

Mannitz, S. (2009): Politische Sozialisation im Unterricht: ein europäischer Vergleich. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 157-172.

Mauthe, A./Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. 1. Aufl. Münster.

Mecheril, P. (2006): Was ist „interkulturelle Kompetenz“? Von „kulturalistischen Ansätzen zu reflexiven Perspektiven“. In: Ders. (Hg.). Einführung in Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 106-132.

Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster.

Meulemann, H. (1995): Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Opladen.

Merton, R. (1949): Discrimination and the American Creed. In: MacIver, R.M. (Hg.) (1949/1969): Discrimination and National Welfare, pp. 99-126, New York.

Meulemann, H./Birkelbach, K./Hellwig, J.E. (2001): Ankunft im Erwachsenenleben. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung in einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten zwischen 16 und 43. Opladen.

Mihr, A. (2004): Menschenrechtsbildung: Grundlagen, Methoden, Möglichkeiten, Grenzen. In: Mahler, C./Weiß, N. (Hrsg.): Menschenrechtsschutz im Spiegel von Wissenschaft und Praxis. Berlin, S. 328-358.

Möhlen, C. (2011): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung in Zürich. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 136-147.

Mohnke, M./Breit, H. (2017): Reichweite der Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für den Raum Freiburg. Abschlussbericht zur Untersuchung im Rahmen des Förderprogramms „Reichweitenuntersuchungen Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit“. Wissenschaftliches Institut des Jugendhilfswerk Freiburg e.V., Pädagogische Hochschule.

Nauck, B./Lotter, V. (2016): Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 117-115-155.

Naujok, N./Brandt, B./Krummheuer, G. (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 779-802.

Neumann, U./Karakaşoğlu, K. (2011): Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkultureller Öffnung. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 47-59.

Nickel, S. (2007): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, S. 65-84.

Nölle, Veronika (1995): Schüler sehen Schule anders. Eine empirische Untersuchung über Schülerauffassungen von Schülern und ihren Konsens. Frankfurt am Main.

Nohl, A.-M. (2001): Bildung und Migration. Empirische Rekonstruktion zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien. In: Geesemann, F. (Hg.): Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven. Opladen, S. 293-312.

Nohl, A. M. (2003): Adoleszenz-Bildung-Migration. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M, S. 167-180.

Nohl, A.-M. (2003a): Ethnisierungserfahrungen Jugendlicher – Zur vergleichenden Rekonstruktion sozialer Probleme in der Einwanderungsgesellschaft. In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Wiesbaden, S. 69-88.

Nussbaum, M. (2006): Frontiers of Justice. Cambridge.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.

Paetsch, J./Felbrich, A. , Lehmann, R./Stanat, P. (2015): Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29 (1), S.19-29).

Palentien, C. (1997): Jugend und Stress. Neuwied/Kriftel.

Petillon, H. (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt.

Portera, A. (2003): Identitätskonzepte Jugendlicher italienischer Herkunft mit Migrationserfahrung. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen

Migrationsforschung. Frankfurt a.M, S. 181-192.

Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.

Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

Radtko, F.-O. (2008): Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl..Wiesbaden, S. 651-672.

Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Münster.

Raithel, J./Mansel, J. (Hg.) (2003): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Weinheim

Reitz, S./Rudolf, B. (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

Relikowski, I./Schneider, T./Blossfeld, H.-P. (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, T./Birkelbach, K./Hagenah, J./Rosar, U. (Hg.): Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfehler und aktuelle Methoden in Best-Practice-Studien. Wiesbaden, S. 143-167.

Relikowski, I./Schneider, T./ Blossfeld, H.P. (2009): Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In: Cherkaoui, M./Hamilton, P. (Hg.): Raymond Boudon – A Life in Sociology. Vol. 3. Oxford, s. 149-170.

Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, B./Solga, H. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, S.111-136.

Ricking, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Universität Oldenburg.

Riegel, C. (1999): „Wir sind die RIO-Girls und wir sind gut drauf...“ Die Bedeutung des Stadtteils für Jugendliche. In: Held, J./Spona, A. (Hg.) (1999): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. Riga/Hamburg.

Riegel, C. (2002): Zwischen Anpassung und Widerstand. Jugendliche EinwanderInnen und ihr Umgang mit Fremdzuschreibung und Diskriminierung. In: Forum Kritische Psychologie, Nr. 44, S. 87-117.

Riegel, C. (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen: eine sozio-biographische Untersuchung. Frankfurt.

Riegel, C. (2010): Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen und Ethnizitätsverhältnisse. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 249-275.

Riegel, C./Geisen, T. (Hg.) (2010): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden.

Riegel, C./Geisen, T. (2010a): Zugehörigkeiten im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 7-25.

Ries, C. (2002): Die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht von SchülerInnen und AbsolventInnen: eine an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführte empirische Untersuchung. Kassel.

Roth, T./Salikutluk, Z./Kogan, I. (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen in Deutschland. In: Becker, B./Reimer, D. (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 179-212.

Roth, T./Salikutluk, Z./Kogan (2012): Attitudes and Social Capital. Do Attitudes towards Education Mediate the Relationship between Social Networks and Parental Expectations? In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 33 (5): 701-722.

Salentin, K. (2007): Diskriminierungserfahrungen junger Migranten in Bielefeld. Universität Bielefeld, Institut für Konflikt- und Gewaltforschung. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/BI_research/30_2007/Seiten%20aus%20Forschungsmagazin_1_07_45_48.pdf.

Salikutluk, Z. (2013): Immigrants' Aspiration Paradox. Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students. MZES Arbeitspapiere No. 105. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialwissenschaften.

Satow, L./Schwarzer, R. (2000).: Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. In: Empirische Pädagogik 14, S. 131-150.

Schallock, T. (2016): Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schüler für die Leistungsentwicklung.

Schanz, C. (2013): Visionen brauchen Wege. Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 110-125.

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld.

Schauenburg, B. (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 169-180.

Scherr, A. (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaften. H.H. 120, S. 399-414.

Scherr, A. (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S.35-60.

Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, S./Helffferich, C./Hoffmann, H./ Niemann, D. (Hg.): Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim und Basel, S. 99-121.

Scherr, A. (2014): Bildung, Subjektivität und Kultur(en). Perspektiven einer kulturalismuskritischen interkulturellen Bildungsforschung. In: Baros, W./Kempf, W. (Hg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin, S. 29-39.

Scherr, A. (2014a): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Wiesbaden.

Scherr, A. (2015): Kulturen, Nationen und Pädagogik. Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen und nationalen Einbettungen. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts, S. 45-57.

Scherr, A. (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 9. Online abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/221573/diskriminierung-antidiskriminierung-begriffe-und-grundlagen>.

Scherr, A./Bittlingmayer, U.H. (2009): Warum Chancengleichheit nicht genügt: für ein Konzept der Befähigungsgerechtigkeit. In: Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 48 (4), S. 43-52.

Scherr, A./Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.

Scherr, A./Mafaalani, A./Yüksel, G. (2017a): Einleitung: interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. i-xvii.

Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg): (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern. Münster.

Schirp, H. (2009): Partizipation im schulischen Umfeld. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim, S. 114-150.

Schmidtko, H.-P. (2013): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (2013): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 142-161.

Schmitt, I. (2010): "It's just a name"? Young people in Canada and Germany Discuss 'National' Belonging. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 81-98.

Schneider, E./Wirringa, M. (2011): Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schülerkarriere auf den Bildungsstandort Hauptschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2, S. 125-137.

Schollweck, S. (2007): Lernprozesse in einem handlungsorientierten beruflichen Unterricht aus Sicht der Schüler. Frankfurt a. M.

Schramkowski, B. (2007): Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt am Main.

Schröder-Lenzen, A. (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, S. /Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 121-137.

Schubarth, W./Speck, K. (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 965-986.

Schuchart C. /Dunkake I. (2014): Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34 (1), S. 89-107.

Schütz, A. (1972): Gesammelte Aufsätze, Bd. 2.. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag.

Schulte, A./Treichler (2010): Integration und Antidiskriminierung : eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim.

Schumann, K.F. (2003 a): Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie vom Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen

Hauptschülern. Bd. 1, Weinheim/München.

Schumann, K.F. (2003b): Delinquenz im Lebensverlauf. Bremer Längsschnittstudie vom Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Bd. 2, Weinheim/München.

Schweer, M.K. (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen.

Schwippert, K./Goy, M. (2008): Leistungsvergleichs – und Schulqualitätsforschung. In: In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., und durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 387-422.

Siegert, M./Olszenka, N. (2016): Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen. Befunde. Debatten. Wiesbaden, S. 542-595.

Söhn, J. (2012): Rechtliche In – und Exklusion von Migrantenkindern: institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien. Konzepte. Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn, S. 43-55.

Söhn, J. (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden.

Sommer, E./Fritsche, M. (2013): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lehren und Lernen. Möglichkeiten gegen das erstarrte Denken oder die Container-Kultur am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 264.

Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld.

Spindler, S. (2010): Eine andere Seite männlicher Gewalt. Männlichkeit und Herkunft als Orientierung und Falle. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 291-309.

Sprenger, U. (2000): Die unterschiedlichen Fördereffekte der verschiedenen Schulformen. In: Bildung aktuell 5; 51, S. 22-23.

Sprietsma, M. (2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. In: ZEW Discussion Paper No. 09-074. München.

Steckelberger, B. (2009): Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 121-136.

Stender, W./Rohde, G./Weber, T. (Hg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit: Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main.

Stocké, V. (2014a): Idealistische Bildungsaspirationen. In: Danner, D./Glöckner, Rist, A. (Hg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Stocké, V. (2014b): Realistische Bildungsaspirationen. In: Danner, D./Glöckner, Rist, A. (Hg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Stölting, W. (2013a): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 235-251.

Stölting, W. (2013b): Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 252-263.

Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.

Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster.

Tiedemann, J./Billmann-Machecha E. (2007): Zum Einfluss von Migration und Schulkassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe 1.

Tillmann, K.-J. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim/München.

Tillmann, K.-J. (2001): Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung. Oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? Journal für Schulentwicklung 5 , S. 9-17.

Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509.

Tillmann, K.J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim/ München.

Tippelt, R. (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.

Uhlrau, K. (2006): „Es war eine harte Schule“. Menschen mit Körperschädigung ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule, Oldenburg.

Valtin, Renate (2001): Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 345-354.

Wagner, S. J./ Powell, J.J.W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlicher an Sonderschulen. In: Cloerkes, G. (Hg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg, S. 183-208.

Walter, O./Stanat, P. (2008): Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichproben von PISA 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (1), S. 84-105.

Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.

Weber, M. (2010): Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auf.; Wiesbaden, S. 291-309-324.

Weißköppel, C. (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim und München.

Wellgraf, S. (2011): Hauptschule: Formation von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: Hess, S./Langreiter, N./Timm, E. (Hg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld, S. 119-147.

Willems, E./Leiprecht, R. (2009): „Wenn die mir gar nicht zuhören wollen...“. Jugendliche und Diskriminierungserfahrungen. Ein Dokumentarfilm. Amsterdam.

Winkler, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Yildiz, E. (2006): Migrationsbedingte Vielfalt als Ressource für die Gestaltung

schulischer Bildungswirklichkeit. In: Tanner, A./Badertscher/Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen (Hg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 123-134.

Zielke, B. (1993): Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle. Opladen.